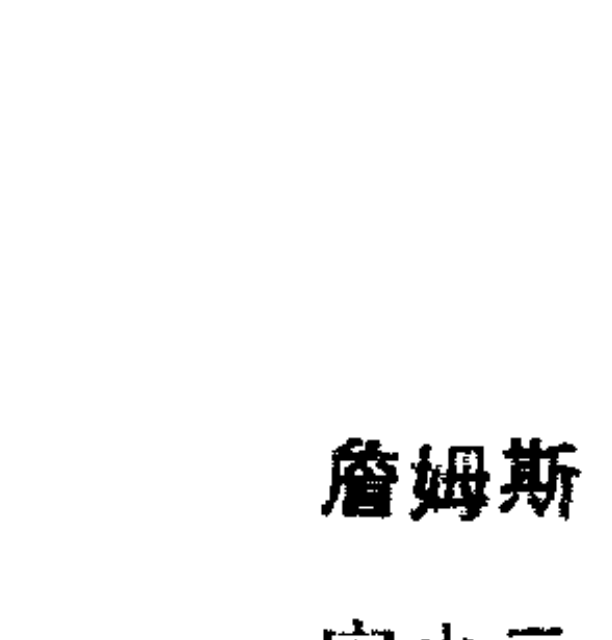
教育哲学

新知文库 24

詹姆斯·麦克莱伦著

宋少云　陈　平译



封面设计：叶　雨
封 面 画：张学平

James E. McClellan

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Prentice—Hall, Inc, 1976.

新 知 文 库

教 育 哲 学

JIAOYU ZHEXUE

〔美〕 詹姆斯·麦克莱伦 著

宋少云、陈 平 译

生活·讀書·新知三联书店出版发行
北京朝阳门内大街166号
新 华 书 店 经 销
北京市双桥印刷厂印刷
787×960毫米 32开本 11.375印张 166,000字
1988年8月第1版 1988年8月北京第1次印刷
印数 00,001—12,000
定价 2.40元
ISBN 7-108-00055-5/B·22

出现会引来批评——或许我们可以这样希望。

但是我要向那些奉献出大量时间和想法以使本书可为读者理解的人们表示感谢：感谢康奈尔大学、锡拉库斯大学、坦普尔大学、纽约州立大学阿尔伯尼分校的同事和研究生，感谢伊丽莎白·比尔兹里和门罗·比尔兹里夫妇，感谢我的妻子和同事，道萝茜·麦克莱伦。我还向我的儿子布鲁斯表示感谢，他献出了青春年华的六个月时间作我的私人学生，诲人不倦地教会了我什么是"学"。

詹姆斯·E·麦克莱伦

作者前言

本书专为那些对学校有所了解但却未受过教育哲学的专业训练的读者而作。因此，本书或可用作介绍性课程，特别是与柏拉图的《米诺篇》一起阅读更为有效。

据我所知，这部书中并没有包含任何新颖的观点。如果说它还有一分价值的话，那么这价值就在于它颇为简要地表达了一大批非常丰富却散见各处的哲学思想，虽则本书中只引述了其中的一部分。我很愉快地承认作者对传统的依赖(本书亦位于这传统之中)，但严格说来，我不能向那些思想家本人表示感谢，虽然我相信他们的观点。因为感谢暗示着礼物，礼物又暗示着所有权，而这一切则使“思想是自由的”这一真理落了空。没有哪一位持着真实信念的人会因我分享了他的观念而受到丝毫损害。且倘若这个分享的观念是虚假的，我们二人将都会成为引玉之砖，虚假观念的

尽管作者在前言里说，这本书是“专为那些对学校有所了解但却未受到教育哲学专业训练的读者而作”的，也许有些读者在开始阅读的时候仍会沮丧地发觉，他们在面对一个陌生的领域。与传统的教育哲学不同，无论是作者的语言风格还是论证问题的方式都让人稍稍地感到一点不习惯，仿佛在预示着一个不很轻松的阅读过程。

麦克莱伦教授的这本《教育哲学》代表的是教育哲学中语言分析的一支。这一派的学者们认为，很多古老的哲学问题，其中包括一些教育基本理论的问题，在实质上都可以还原为语言问题。以往，很多传统教育哲学家之间的纷争其实是对有关词的不同理解和不同用法引起的，而解决这些纷争的方法无外乎通过缜密的定义和逻辑上严格的限制把这种误解限制在尽可能小的范围内。在语言分析教育哲学家们看来，“当我们把语言分析法应用于教育理论研究时，我们就可以知道在多大程度上，‘教’是一种道德的和艺术的事业，并在多大程度上可以接受逻辑的检验”（乔治·奈勒语）。

麦克莱伦教授的这本《教育哲学》正是这种界定和分析的一次尝试。从结构上看，这本书大致

译　　序

詹姆斯·麦克莱伦(James E.McClellan,1922——),现任纽约州立大学阿尔伯尼分校的教育哲学教授，是当代美国著名的教育哲学家。1922年11月,麦克莱伦生于美国 德克萨斯州的坦普尔城，1953年在伊利诺大学获硕士学位,1955年在同一学校获得博士学位。在麦克莱伦教授的学术生涯中，他曾历任哥伦比亚大学副教授，坦普尔大学教育基础系教授兼系主任，以及纽约州立大学阿尔伯尼分校的教育哲学教授。他是美国教育哲学学会、全美教师联合会以及美国哲学协会的会员,是各种专业杂志和百科全书的经常撰稿人。曾著有《新美国的教育》、《走向对美国教育的富有成效的批评》以及《教育哲学》等多种学术著作。这本《教育哲学》是作者应邀为美国普伦蒂斯-霍尔出版公司所发行的“哲学基础丛书”所撰写的。

够的理由期待，随着作者缜密而又不乏感染力的论证逻辑的展开，耐心且具有勇气的读者会发现，阅读的过程不仅充满了智力上的挑战，同时，也是满有兴味的。

本书所代表的分析的教育哲学作为一种思潮在美国的兴起始于本世纪五十年代中期。在某种意义上，它的出现意味着对以前传统的、思辨的教育哲学的一种反动。在分析的教育哲学家们看来，传统的教育哲学像是经典哲学一门寒酸的穷亲戚，总是试图按照后者的模式营建一个冠冕堂皇、包罗万象的庞大体系，以期能全面地解释教育现象，麦克莱伦教授本人把这种教育哲学称之为“一个含有各种东西的大杂烩”(见本书第一章)。在分析哲学家看来，传统的“教育哲学很少或者从来不曾被理解为与教育的实际有关系的一些关键概念的严格逻辑分析”(谢甫勒语)，其语言混乱并令人误解，充斥着盲目的信仰、空洞的原理、夸大的口号以及含混不清的隐喻。在这种情形下，无论教师还是学生，学习教育哲学都不会有什么现实意义，最多只能算作一种贵族式的奢侈，一种表示高贵身份的装饰和点缀而已。与此相反，分

可以分为三个部分。第一章是独立的一部分，具有某种引言或者说理论铺垫的性质，界定了教育、教育哲学等概念，并设定了本书论述的逻辑和价值前提。第二部分用了本书五分之三的篇幅(二——四章)，从不同的维度论述了所谓“教”(“teaching”)的问题。“教”是教育理论中的一个中心概念，它关系到诸如学习、知识、价值、意愿、权力等其他一系列概念，麦克莱伦教授在这三章中力图通过严格的定义，缜密的分析把“教”这一概念与“灌输”，“施加条件”等概念区分开来，并从逻辑上澄清“教”与“学”二者之间的关系。书的最后一章分析了道德教育和教育的道德性问题。在这一部分中，作者在人类理性和逻辑所允许的范围内设计了一个理想的道德教育乌托邦——“苏”(“Soo”)并探讨了道德教育的佯谬(paradox)等十分新鲜有趣的问题。

作者在他的论述中自始至终贯彻了他所信奉的基本价值原则：对学生理性和自由意志无条件的尊重。在全书中，不论概念的设定和逻辑上的求证都颇有精采的地方，作者以其擅长的分析手法深刻地讨论了教育实践中的最基本概念，显示了其深厚的理论功底和过人的想象力。我们有足

及做文字统一工作。同时为了方便读者，由宋少云负责选择整理了一份英汉术语对照表，以备查考。

为了准确地反映原著的风格和特色，减少翻译过程中的信息遗失，我们基本上采用了直译。限于译者中英文水平，译文中误译、不当之处在所难免，敬请读者原宥，并欢迎指正。

译　者

1987年3月于北京师范大学

析的教育哲学家为自己制定的目标远不如前者那么宏大，他们并不奢想为自己建造什么体系，他们只想把哲学局限于与理性相一致的范围之内，做一种“赫拉克勒斯”式的清扫教育哲学牛圈的工作，指出我们思维中的内在矛盾并尽力将之剔除。在他们看来，哲学的任务仅限于用清晰的概念取代混乱的概念，并界定使用这概念的方法和范围，梳理这些概念之间的关系，这就是他们所要做的全部工作。

但是，分析哲学也有它内在的局限。固然，缺乏分析的思辨会流于空洞、不着边际；而纯粹的分析又往往把我们引入死巷，成为枯燥无味的学究空谈。从分析的教育哲学发端之日起，对它的批评就没有停止过。在它的批评者看来，这一派教育哲学家过于趋向于对概念进行枯燥的，狭隘的方法论的研究，他们对于工具的兴趣大大超过了对于对象的兴趣，以至于一些教育的关键问题逃逸出了它的注意范围。公正地讲，这种批评是中肯的。

本书由宋少云负责翻译一、二、三章以及原书前言，由陈平负责翻译四、五章，并通阅全书

目　　录

译序…… 1

作者前言…… 1

第一章　什么是教育哲学…… 1

一种实践的哲学——行为主义种种——哲学和学校教育——教育作为社会科学中的一个概念——教育是一个过程吗？——教育定义的准则

第二章　教的类概念…… 45

苏格拉底与僮奴——教的要求——可理解性条件——真实条件——真实和成功——成功条件

第三章　教的特定概念…… 96

一张图——教学范例——信服要求——教与信服之区别——"赝品乎？"——学与哲学——可理解性条件——学与改变行为——公式Q：评价及否定——因果条件再述——有机体条件——作为成果的学——学有两重"意义"吗？——论断风险——两种观点之比较——祈雨舞蹈的再思考——学习阅读——两种观点之总结——教及其赝品再论

第四章　教的活动…… 177

教的特殊概念——作为主动和偶发事件的学习——"X命题"的反常事例——相关的主动学习与偶发学习——买卖的类比——一个经过修改的范式——关于出示和告诉的离题话——特殊的教的要求——一个智力活动的要求——智力活动中的明白性——对L具有决定性的检验——驳斥一个自然但是错误的反对意见的题外话——一个错误解释中的一条有价值的线索——进行智力活动中的简明性——明白性和简明性的比较——附加在L和P上的第三个"现实性"条件——P受到D的检验

第五章　道德教育：教的道德与道德的教 …… 249

智力活动的道德——一个诱人的假设——课程——我们学校里的讲授——"练习"——的确，为什么不呢？——"苏"中的教和学——"施加条件"——对信念施加条件——多维限定的灌输——L不需要任何灌输的内容——P消除灌输式方法和控制——对"苏"的限制——道德发展的必要阶段——一个语言的论据？——所有道德教育理论的中心问题——"苏"人的道德教育？——"苏"社会中的道德法则

供进一步阅读的参考书目…… 339

英汉术语对照表…… 349

第一章 什么是教育哲学

许多在其他方面很明智的人们在回答这一问题时却显得相当愚蠢。① 我没有理由认为在别人失败的地方我就能成功，但我乐于做出努力。我担心，除非我们首先就这本书所试图阐明的观点统一认识，否则这本书将难以达到其目的。所以

一种实践的哲学

让我们从最明显的地方着手：简单地说，教育哲学是哲学的一个分支，它探讨人类生活中一种独特的实践活动，这里"实践"一词沿用约翰·罗尔斯的定义表示"由界定职责、作用、行动、处罚、防卫等等并给予行为以其结构的一系列规则

① 参见克里斯托夫·J·鲁克斯：《什么是教育哲学？》（纽约，1969年）第313页。也见同作者："教育哲学的死亡"，《学校评论杂志》（1971年2月号）第269—281页。

加以详细说明的任何形式的活动。"① 从这些术语可以见出，法律显然是一种实践，同样，工程学、医学、数学、科学、宗教、战争、体育、商业、政治和其他许多都是实践。艺术和艺术批评显然都不是实践，尽管后者比前者可能更像一种实践。爱很明显不是一种实践，虽然它经常被歪曲成一种或多种实践的描摹。学校教育明确无误是一种实践。教育是吗？是的，因为理想和实际的实践将同样地被罗尔斯的实践领域所接受。但是，学校教育和教育不是同样的实践。

"××哲学"这一表达方式，当它缀在某一实践名称之后时，表示有些像但并不十分精确地像实践的东西。——(任何实践)哲学确实具有规则，但是一旦超越了伦理和逻辑的基本原则就很难精确地说这些规则是什么了。——哲学确实具有结构，它是由对这种实践的哲学反映的历史所提供的，也是由这种实践自身的历史所提供的。但是我不应该就此而认为——哲学具有或需要诸如"职责、作用、行动、处罚、防卫等等"这样一些

① 约翰·罗尔斯："作为公平的正义"，彼得·腊斯特和W·G·伦西曼编：《哲学、政治、社会》(牛津，1962年)，重刊于《哲学评论》，1958年。

东西，这些东西适用于那些个人有互相冲突的利益，甚至有互相冲突的既得利益的行动。——哲学和这种情况不太相仿；它是由这样一种目的所决定的：任何想达到这种目的的人都可以作为合作伙伴加入这个行列。

那么这个界定关于某一种实践的哲学的目标又是什么呢？它是一种旨在发现人类理性在那种实践中所采取的独特形式的努力。这种探究有两个相互补充的性质，我们可以分别称之为“揭示性”和“批判性”。(但我希望，对这两个名称我们不必过分认真。)当我们试图通过Y实践中的例证来揭示人类理性的某个或某些一般特征时，我们就是从揭示性入手从事Y哲学的研究；当我们依据什么是理性的思维、什么是理性的行动等更基本的准则来检验在某一给定历史时刻规定了Y实践的“规则系统”时，我们就是从批判性入手从事Y哲学的研究。它并不要求哲学指出我们每个人都能遵循一个故事、一个证据和律师的一条忠告。当我们(试图)揭示作为前提的，使“因此”这一语词的每一次使用都是一种合乎理性的活动的理性准则时，我们就是从揭示性出发致力于历史哲学、数学哲学、法律哲学等的研究。当我们(试图)依据

我们所能辨识的最一般的理性准则来审度这些实践(如同它们在我们中间所实践的那样)的前提准则时，我们就是从批判性出发致力于那些——哲学的研究实践。

“逻辑”和“伦理”这些术语将贯穿本书始终(虽然我认为很多逻辑学家和道德哲学家们并不这样做)以标示那些在我们现今文化发展水平上能辨认得出的理性思维和行动的最一般准则。以伦理和逻辑为一方，诸实践哲学为另一方之间持续的张力是文化得以持续发展的必要条件之一。

对哲学的这种看法至少有一个好处，即它说明了这样一个事实的原因：一些实践，诸如数学、法律、科学、宗教和教育的哲学充满活力且蒸蒸日上，而和它们有联系的其他实践，如工程学、商业、体育、战争和学校教育，尽管不断抱怨它们最需要哲学探索，但却没有得到持久的哲学探索。第一类中的每一种实践，从内部观察时，似乎都是建立在那些揭示人类理性所能采取的区别性形式的规律和原则基础上的。我们遵循科学的解说去理解究竟发生了什么事情就是理解既对科学来说是独特的，同时又揭示人类心智的能力的某种

东西。另一方面，商业交易中最难解的计算，无论这计算是在商人的脑子里还是在公司的计算机上进行的，和我们每个人选择叉子或勺子吃甜食时所进行的推理是同样的形式，只不过是更精确的翻版罢了。手段—目的式的推理形式当然是相当普遍的，但研究商业，或者工程学，或者战争，或者学校教育的实践并没有揭示出任何独特的理性形式——从较简单的动物种类的行为研究中我们能够较容易地学到所有的一切。

过去一百年中的医学实践由于下述设想而得到了极大的发展：医学实践只体现了基于因果律的手段—目的式推理，而别无其他。当然，最近一个时期里，这一设想受到来自各方面的挑战。医学伦理逐步成了持久性探索的课题；在地平线上刚刚出现一种普遍的认识，那就是医学实践是医生和病人合力扩大理性效力以提高健康水平的一种人类互动(interaction)形式。根据这一描述，医学哲学是非常有前途的一种探究，并且像教育哲学一样也是非常困难的一种探究。每当我们遇到一种独特地出现在人类互动中的理性形式时，我们就是在对付某种较难理解的，比论证、描述、理论、解释、司法判决等等更不易控制的东西，因

为这些东西一旦写在纸上并固定为研究之用，就获得了独立的存在。电子音像设备使重现人类互动发生时真实瞬间内的可视可闻的震动成为可能。但是，在这一瞬间里究竟什么真正是医学和教授实践，则是音像设备，无论它多么尖端，无法回答的问题。但是，医学哲学或教育哲学至少必须设法回答这个问题。

这就是我对教育哲学的理解：它是对人类理性在教育实践中所采取的独特形式的探究——也就是说，是对人类理性在产生了教与学的特别行动的互动中所采取的独特形式的探究。就其揭示性而言，教育哲学是重现可在教育实践中辨识出来的人类理性的一般特征的一种尝试。就其批判性而言，它试图发现在给定的历史时期内界定教育实践的规则和前提假设是人类理性的真正翻版还是讹用的歪曲。

今天当我们想到教育实践时，我们首先想到的就是学校，并且如果我们碰巧是美国公民(或者或多或少是任何极其工业化的、资本主义社会的公民)的话，所谓想到学校就是想到一连串的安排，按照这种安排个别学校被连在一起形成一个国家的学校教育体系，我们把这种体系简称为“体

制"(the System)。① 由此我们会想到，寻找在我们这个时代我们这个地点施行的教育哲学就是寻找在教育体制中指导那些活动的哲学原则和前提假设。

然而今天，为着某些莫名其妙的缘故（许多人力图弄懂说明这些缘故），哲学似乎已经失去了其影响渗透在这一体制中的观念和信仰的力量——其诱惑或怂恿或其他什么的力量。或许这是因为那种学院派哲学渐渐显得过分神秘，技术性过强从而对那些想要认真地、深刻地考虑其工作的教育者们来说就没有什么用处了。或许是因为我们对所谓"激进的思想能在改革我们承继下来的各种机制的过程中取得积极效果"的说法已经失去信心。无论原因何在，我在参与这一体制的核证过程中得到的印象是，对于哲学已经不是影响我们教育思想的重要力量一事，很少有人

---

① 合理规划全国性教育的努力要求详尽地分析种种不同的机制——授权、入学标准、毕业要求、授予证书、文凭证书等等——中小学、学院、大学依靠这些机制彼此保持一种有序的关系。"体制"只是标示所有的且仅仅是以这样的方式联系在一起的机构的专门术语。参见托马斯·格林和艾米莉·海恩斯："教育体制的一般理论论注"，教育政策研究中心，希拉库斯大学，1972年10月，第47页。

甚至抱以蔑视之情。据有权威的人也好，教授教育哲学的人也好，都同意这一点：学习哲学只不过是一种奢侈品而已，只不过是给教师和行政管理人员涂抹的一道添足之笔。哲学与这些想成为出色干练的官员的人所真正需要的东西毫不相干。

读者可以猜到，我根本不同意这种观点。当教育哲学(如上所定义的教育哲学)在我们的教师和管理人员的精神生活中丧失了它的地位时，它并没有(很不幸)被天生的常识性信仰所取代成为学校教育的指针。所发生的事情是，学校教育的实践趋于产生一种它自己的有效"哲学"，这种哲学与其说是哲学推理的范式，不如说是它的嘲讽性模仿。眼下流行于我们学校体制掌权者中的哲学模仿品是行为主义。因此，让我们偏离讨论的主要轨道(只一小会儿)，看看行为主义说些什么，而后我们将回到教育哲学与学校教育实践的关系这一严重问题上。

行为主义种种

"行为主义"一词大概是你所能发现的最广泛的一个术语。它能够被，并且已经被分割成各种

各样的形状。① 在这个概念中所呈现的图式仅有一点好处：它搞清了那些可以标为“行为主义”的令人钦佩的与令人不齿的概念之间的区别。在以后的数章中这个术语将不断出现，上下文可以使我们搞清楚该术语所欲表达的意思。

我认为，最基本的是形而上学行为主义，即这样一种信念：对于任何可能的施动者 A，以及这个施动者的任何可能的行动X 来说，任何“A 做 X”陈述所能指的唯一实在只是一个物理上可确定的躯体的物理上可观察的运动。形而上学行为主义并非不是诱人的信念，尤其是像吉尔伯特·赖尔所理解得那样，把它理解为形而上学二元论的唯一替代品时，就尤为诱人，因为形而上学中的二元论“假设神秘的行动和反应以相对应于某些日常传记体叙事语词。”②

---

① 参见 T·W·万思编，《行为主义和现象学：现代心理学的对立基石》(芝加哥，1964 年)，尤见 B·F·斯金纳、诺曼·迈尔柯姆、麦克·斯克利温撰文。要了解简要的历史背景，请见哈罗德·赖克林：《现代行为主义导论》(圣弗兰西斯科，1970 年)，第一章书目。保罗·爱德华编《哲学百科全书》(1967 年)内有关行为主义有两条内容充分、分析性的条目：阿诺德·考夫曼撰写的“行为主义”一条(卷一，268—273 页)和查尔斯·泰勒撰写的“心理学行为主义”一条(卷六，516—520 页)。

② 吉尔伯特·赖尔：《心灵概念》(纽约，1949年)，第153 页。

当然，把形而上学限制在行为主义范围内比起发明机器魔鬼并预言这种魔鬼会做出种种看不见的行动，以此解释我们的确观察到的行动要好一些。形而上学行为主义有其自己的问题，但和某些其他种种行为主义相比还是无害的。赖尔并没有试图改变我们“日常传记式叙事语词”的用法。他实际是在争论使用这些语词不应使我们相信物理物体及其可观察行为之外的实体实在。赖尔观点中的问题和它攻击的观点相比就不成其为问题了。(这并不是说有人真正持有赖尔所攻击的观点。)

认识论上的行为主义的描述和评价就不这么容易了。在这里，正如此书中其他许多地方一样，我们可以区别我们正在考虑的这一信念的褒义和贬义。褒义的认识论行为主义是和形而上学行为主义有关并支持形而上学行为主义的。最能保证“A做X”这种形式的陈述的那种证据就是对A的行动的观察结果。另一种证据就是，或者至少看起来是，某种形式的神秘主义了。A关于“A做X”的知识是否以观察为基础是哲学上一直争论不休的问题。但是如果A希望变得明智或保持明智的话，他就会接受建议不时地做一下检查以保证他做

X（而不是Y，甚至简直都没想过Y或别的什么）的信念是由有能力的外部观察者加以证实的。因此，或许认识论行为主义没有抓住一个普遍的真理，但它的确体现了某种忠告。(我们将发现还有其他一些哲学学说，最好也作为忠告来理解。)

认识论行为主义的贬义版堕落为语义学行为主义，它虽不是最坏的，但也的确是危害极大的。其学说是：认识A做X就是认识A做了某些动作；或者从语义上说，“A做X”的意义被“A在时间—地点t_1-p_1、t_2-p_2……做动作M_1、M_2…M_n”这一复杂解释所穷尽了。语义学行为主义与前边提到的种种行为主义不同，它已不再和我们日常的言语习惯相一致了。按照语义学行为主义的准则，以下三个陈述句都表示同一内容：

A朝那个符号望去。

A看到了那个符号。

A读了那个符号。

但在英语中它们不表示同一内容。因此，语义学行为主义者必须着手设计一个计划来改变我们的言语习惯以维护他的论点。最明显的(如果适度地限定，也是令人羡慕的)计划可以合情合理地归功于B·F·斯金纳，净化所有的那些不易分析、

歧义纷出的谈论人之行为的语言方式，使之成为谈论可观察的动作的语言。这样，就不允许说："凯伦正在研究棋势，试图决定怎样对付对手牺牲马的开局让棋法。"你可以说："凯伦皱着前额，左手食指以不易觉察的节奏上下移动着，她的肩膀……等等。"斯金纳式的净化实际上是从语言中删除了谈论关于人类行动的最自然和最正常的方式，即第二人称问题和第一人称回答。在日常言语中，"A做X"这个第三人称陈述是从向A提出的一个实际的同时也可能的问题中获得其意义的："你正在做什么？"A回答："我正在做X。"经过斯金纳式净化，"A做X"则从关于被解剖了的A的身体各部分之可观察动作的报告中获得其意义。

斯金纳式净化后所允许的词汇既清洁而又贫乏，极其适于报告不同强化条件下的行为变化。纯粹行为主义的语言在考虑某些有限种类的教学交会(encounter)，尤其是学习者受令去做他们不愿做的事情时，有着明显的优越性。① 斯金纳行为主义的语言显然不能做的就是：把它当作一种媒

① 参较B·P·柯米萨和G·J·B·麦克米兰合编：《教育中的心理学概念》(芝加哥，1967年)中"B·F·斯金纳的人性哲学"。应该注意，斯金纳很可能不满意我称之为"斯金纳计划"的那个最低限度的令人羡慕的计划。

介，来为争论它的限定是否应该适于所有的社会和政治话语而服务。但是，除了在社会和政治话语中为其语义学行为主义计划争论之外，斯金纳派还有其他什么办法可以获得成功呢？因而，如果斯金纳派力图使我们确信所有语言都应该清除“我与你”式的话语——一种像争论事情这样的行动能进行下去的话语——的话，那么他就必然不是虚伪就是自相矛盾。

斯金纳类型的纲领可以标记为净化计划；它仅仅旨在清除语言中不能满足语义学行为主义的表行动的谓项。在实验心理学中这种计划非常适于方法论的行为主义。这一“科学”及其语言学工具的费用和利益近来得到了充分的辩论，在此无庸赘述。

与这种有争议的(自然也是有限制的)语义学行为主义的净化纲领形成对立的是暗地里占统治地位的还原论纲领。还原论纲领虽然允许我们(他们多么宽厚啊！)在我们的语言中保留日常英语的所有行动谓项，但却坚持让我们(重新)界定它们，并且只能使用那些指称可观察行动的术语。这样还原论者们将允许这样一个陈述：“凯伦正在研究棋势，试图盘算出下一步着法”，但却坚持这一陈

述的意义将在与关于凯伦身体的各个部分的已观察到的行动陈述的结合中发现。

除了它与粗糙的实证主义(即 任何 经验陈述的意义将在一系列证实它的陈述中 找到)的 联系外，还原论行为主义的纲领似乎根本不值得一提。但事实上还原论正在繁荣，其原因是它和行为主义最不可提的、最卑劣的形式——教育学行为主义，在政治上的联合，教育学行为主义的观点是：教可以用纯粹有关行为的术语加以界定 和 描述。教育学行为主义的政治力量在于官僚和检查者们把教育理解成能够通过政治权力机制来预测、衡量并控制的东西。教育学行为主义中的危险及概念混乱显然是巨大的，但它们已被分到其他类别中去了，在此不必做任何评价。①

但是教育学行为主义和教育哲学间的关系的确是个需要搞清的重点。行为主义之与教育哲学就好像虚无主义之与形而上学、怀疑主义之与认识论、或犬儒主义之与伦理学一样。一个人的哲

① 参见拉尔夫·A·史密斯编:《重据教育领导地位：批判性论文集》(纽约，1975年)，尤其是编者导言及莫里兹·约翰逊、胡格·彼特利、利奥纳德·瓦克斯、哈利·布洛狄、唐纳德·安斯蒂纳所撰写的论文。

学理论总是处于这样一种危险之中，即它将被还原为否定它所试图解释的东西。教育哲学试图揭示在教学交会中人类理性所采取的独特的形式。如果在提供有关教学交会的一般理论过程中，哲学家提出大量的实体而这些实体又是“奥卡姆剃刀”可以剃除掉的，那么他会发现他的解释不仅没有揭示，反而暗中否定了理性在教学中的功能。他没有摆脱行为主义；他的解释落在了对物理运动的描述上。据我所知，像一个教育哲学家对别人的理论进行休谟式批评表明受攻击的理论可以被还原为行为主义这样的事还从没有发生过，但它是可以发生的。迄今为止，尚未有人确切地提出过可以对之加以还原分析的教育哲学理论。

可耻的行为是：安守于教育学行为主义，并谋取政治支持使这种反理性主义的理论成为我们学校教育机构内正在施行的官方哲学。行为主义设想要取得的美德——其中最突出的是手段—目的话语中的清晰度——根本就不需要语义学还原主义。愈是接近教育学行为主义的根源，人们就愈会倾向于认为它是我们社会中虚无主义的、怀疑主义的 犬儒主义的权力体制的反映，也愈

1155668

会倾向于把拥护教育学行为主义的人看成是无赖或白痴，看成正在抢抓权柄的人或是帮助他人抢抓权柄的人。我们必须理解这些倾向，而后还必须超越这些倾向，因为行为主义者，即使是教育学行为主义者，也都是人，他们唯一的罪责就是持有一套虚假和混乱的信念。这一情况要求的不是敌对态度，而是仔细的、合作的思考。

哲学和学校教育

总而言之，处理一种没有价值的教育哲学的正确方法就是引导它回到哲学思想的主流上来并澄清它。因为没有任何一种教育哲学(或任何其他实践的哲学)能够不与哲学其他分支不断地、相互地溶合而保持其完整性。这一切不过是重申一个被别人经常令人信服地表达了的简单真理。① 一种特殊的教育哲学理论怎样和哲学的另一分支联系起来可能不太清楚；比如说，我的关于学习认识论的论证(第三章)，在别人看来可能就不像在我看来那样明确。但是总的说来，教育哲学和其他哲学的关系是相当清楚的。

① 例如，以色利·夏夫勒在其《教育哲学：现代论集》(波士顿，1966年)导言中就表达过这个真理。

根本就不清楚的是教育哲学和学校教育机构间的关系。以下是我个人对这一关系的本质的一些看法，只当作(如果有任何可能性的话)从事这一哲学分支工作的个人的、可能失之偏颇的基础。

关于这个问题我不知道有什么可靠的研究，但我可以判断目前在这个国家中教育哲学方面所做的实际工作大部分是和体制的核证有关的。这一关系可能相当直接而且明显——就好像当一个人在一些必须完成教育哲学课程以获得教学证书的人中间教授教育哲学课程一样。教育哲学的其他工作与体制的关系或许不那么直接。但是在哲学的所有分支中只有教育哲学发展成了现在这种形式，成为机构工作人员训练计划的一部分；如果忽视这一事实就的确太愚蠢了。

这一历史事件在许多方面非常深远地影响了我们对教育哲学本质的概念。我们趋于把学校教师和管理者们可能发现有了解价值的全部哲学都包括在教育哲学范围内，但这当然就包括了哲学的全部。这就解释了为什么这一学科中大部头的教科书会是一个含有各种东西的大杂烩。①

① 这种玩艺儿还在继续出笼。参见查尔斯·马勒：《哲学与学校教育》(波士顿，1975年)。

暗中更为有害的是，教育哲学与教育体制的训练功能之间的联系影响了我们思考教育哲学本身中的核心概念的方式。考虑一下教这一概念吧：哲学分析在一种真正的，但主要是只可意会的限制之下进行，这种限制就是关于教的任何理论都必须根据公立学校教室里发生的事情来作检验。但是，这种限制使得哲学变得不可能。这就好像关于正义的哲学分析要和法庭上发生的事情相一致一样。

简言之，把教育哲学与学校教育体制的训练和核证功能联系在一起的这一历史事件把事情弄复杂了。但是，这一联系就使得在哲学这一分支中做诚实的工作不可能了吗？让我们来看看：在任何核证制度中(学校教育体制作为一个整体，是由核证条例的具体力量固定在一起的)都有讹用和犬儒主义的危险，但是，这里所牵涉的原则本来就不道德吗？什么原则？让我们考虑一下纽约州的核证计划中的教的情况吧。该州的人民宣布说(通过繁杂的、官僚式的、法规上的、合乎宪法的过程)那些将在他们的公立学校中管理和施教的人，如果对教育哲学有所了解，将被予以奖励。但是，正如大部分州的教育当局那样，纽约州当

局发现很难决定究竟该把所谓"了解"界定为在某一课程中的授课情况，还是界定为在考试中，或在真正的(或模拟的)实地情况中能力的表现。然而这一问题并不影响我们要遵循的原则。

这原则是，纽约州的人民还颁布了这样一项法令：本州儿童无论其个人或其父母愿望如何必须上学。对大部分儿童来说，这一法令就是规定上公立学校。在这种情况下，鼓励教师和管理者们学习教育哲学就是要使这些人尽可能地把教育看作为一个哲学的复杂观念。这一原则看起来极有道理。二者必居其一的是：学校教育要么最终被视为终极目的，要么(从行为主义角度看)被认作在社会中为统治阶层服务的训练。

我并不相信那些建立起学校教育体制的人，那些首先提出了从事学校工作的正式准备应包括教育哲学等等在内的想法的人充分理解这一原则。这些"体制"建立者们只是把"哲学"看成是这样一种计划的代名词：即把他们所处时空中的正统的社会、政治和教育学思想灌输给未来的教师和管理人员；这似乎是无可争辩的。然而，那些气质和训练使其有资格教授或著写教育哲学的教师和作者们根本不会，或许也不能承担起灌输者

这一角色来；这似乎也是无可争辩的。19世纪最后25年不仅是见证"体制"的结构牢牢地固定在起的时代，而且也是教育崛起的时代，这期间约翰·杜威脱颖而出，成为众多教育家中的佼佼者。他并不把哲学视为灌输思想的工具，而是视为对学校以及美国生活中其他政治和经济机构进行根本重建的立足点。①

"体制"的花言巧语(如果不是现实)就这样在很大程度上被哲学思想的传统定形了。这就是何以教育哲学被恰当地视为"体制"中教师和管理人员的训练中纯粹的奢侈品的观点遭到否定的众多理由之一。如果这个哲学思想的传统没有在"体制"中男男女女的教师和管理人员的批判意识中存活的话，那么他们就不可避免地把"教育"这一概念与学校教育体制的种种表面目标等同起来；就会把"教"这一概念与学校教育体制中承担教师角色的人的所做所为等同起来；就会把"学"这一概念与儿童顺从学校教育体制所期待的行为等同起来。这类等同是完全无益的。关心教育的人应

① 参见劳伦斯·克里敏:《学校的改变》(纽约，1961年)，也见M.L·哈格尔:《定居、移民和学校》(未发表的博士论文，1956年)。

该像早先那些基督徒们看待一个被唾弃的异教神的庙宇一样来看待这种学校教育体制：这是为我们所从事的那种互动行为而建的一种该死的结构。总有一天，我们会把它拆除，只保留对我们的目的有用的材料。同时，让它在风吹雨打中鼓噪吧。

假定我们希望教育哲学成为哲学中学术思想上诚诚实实的一个分支，同时也是教学活动中指导实践的源泉，那么，最明智的方向就是彻底忘掉“体制”，直接探讨“教育”、“教”和“学”的意义。只有当这些概念都搞清楚以后，询问我们应该对“体制”做些什么(如果真要做什么的话)才有意义。因此，让我们从“教育”开始吧。

教育作为社会科学中的一个概念

从一方面看，教育仅仅是一种自然现象，且和其他自然现象一样，隶属于运用自然科学方法进行研究的课题。教育是人类生存的一个必要条件，尽管人类的遗传进程令人惊叹，但这并不能保证可以学会在社会中生活所必需的大量技能、知识和其他素质。而人要么生活在社会中，要么就根本不存在。如果“教育”意味着在一个人类原

性质身上所发生的任何事情，其结果是它变成了社会人(我们不得不宽泛地界定之以说明构成社会人的社会角色的连续过程，这一过程的第一阶段远在人出生前就已开始了。)的话，那么教育很明显是社会科学所研究的对象。的确，对如此宽泛界定的教育的理解是所有社会科学所关注的重要课题。原则上说，关于教育我们想要了解的一切事情(最终)都应该在社会科学的某个分支中或由社会科学的某个分支找到。

这里必须避免流露出丝毫的屈尊感。教育方面许多并且很重要的东西都是由社会科学的研究发现的。还有许多很重要的东西要在这种研究中学习。无论你正在研究全球性的大问题，诸如人类物种怎样学会使用语言，或者很小的个人问题，如某人怎么学会喜欢这种音乐而不是另一种，你都最好接受忠告去遵循所有社会科学的准则：坚定不移地把你的注意力固定在人们(包括你自己)实际在做的事情上。切记：最充分地理解人们所说的，往往是通过看他们说的时候在做些什么。然后再试着理解做那件事怎样被环境中的"自然"结果所强化。试着理解哪一种社会群体(在某个特定环境中的)的生存价值会导致以那种方式去行动

的一般趋势。试着理解某种情况下的这种行动方式(以及伴随的信念和情感)怎样适于其他情况下一个人行动或可能行动的方式。

当你像一位科学家那样去思考人的现象，包括教育现象时，你就会发现其中有某种东西立刻释放出能量来。当你以这种方式理解自己的行为时，你就会发现这种方式是颇有效果的。

但是，像社会科学家那样去看待教育并没有什么特殊的哲学兴趣。当然，关于社会科学家的理论和技术有着第二级的哲学问题，但是无论社会科学家研究教育还是研究牙痛病，这些同样的问题都是要产生的。多多少少，教育和牙痛病都是随人类存在而普遍存在的。区别在于：不管别的什么能引起我们对牙痛病的兴趣(这可能是出于减少它的发生的实际关注；也可能是一种纯粹的学术上的好奇心；〔看它是否是〕对紧张的、但通常并非致命的疼痛的种种不同的文化反响；等等)，兴趣是不会从"牙痛病"的意义而生的。但"教育"有时却显然在哲学方面令人感到困惑，像"实在的""无意义的"和"价值"以及其他一些术语那样令人费解。并且很大程度上也是出于同样的原因。

哪些原因呢？让我们再进一步考察一下“牙痛病”和“教育”。区别不仅仅在于对牙痛的判断方无一失，而对教育的判断却有可能失误。“我牙痛”可能以好几种方式出问题。它可能出自一个撒谎装病以逃避责任的人的嘴里。它可能是一个下巴生了脓疮的人的错觉。它可能是个语言上的错误：一个英语学得不太好的西班牙人可能把头疼(dolor de la cabeza)说成了“牙痛”。或者有个人非常幸运，长这么大从没牙痛过，结果他不知道“牙痛”意味着什么（就经历过牙痛的人所知道的这个词的意义而言），这样他可能说“我牙痛”以此来描述勺子打在犬牙上产生的片刻不适之感。关键在于：虽然“我牙痛”这句话会以好几种不同的方式出问题，但我们不难分辨出这些方式或判定在这句话确实出差错的特殊情况下，究竟是哪一种方式或诸方式的合成发生了作用。

但是，对于“教育”来说，情况就不同了。如果我们像社会科学家使用这个术语那样使用它的话(本节第一段)，那么，建立在“B是一个受过教育的人”这种模式上的句子只在两种情况下会出问题：(i)置换“B”的名称根本就不指称人，或者(ii)置换“B”的名称指称某个在人类社会不扮演

任何角色的野人。〔在“人”这一术语中，有着历史所核准的用法，按照这种用法，(ii)不过只是 (i)的一个例子。〕在任何一种情况下，如果有两个人就 B 是否是个受过教育的人而意见不一致的话，那么，他们的争论就等于是就 B 是否是个社会人的问题而意见相左。但这根本不是我们在肯定或否定一个人是否受过教育时通常所指的意义。因此，广义的“教育”，尽管在社会科学领域内可能很有用处，但却抓不住日常话语中，包括教师、父母、立法者和其他就教育作出决策的人的实际话语中“教育”一词在用法上的细微差别。

“教育”一词中性的、科学的用法与该词的其他用法之间的差别有时迫使社会科学家生造出其他一些字眼儿以使他的意思表达得更清楚些。于是，他们可以说“文化移注”，或者“同化”，或者“社会化”，或者他可以使用所有这些术语并标明它们之间的差异。总有一天，“教育”这一术语会只在它中立的、科学的意义上使用的。“文化”一词已经这样使用了。我们现在承认，每一个人类社会都有一种文化，都有其与众不同的“生活之杯”，就像鲁斯·本尼狄克特的一位反对者曾经说过的那样。无论这个群体多么原始或多么高级，无论它是被

剥夺了权利的还是享有特权的，每个群体都有其自己的文化。说原始人或被剥夺了权利的人缺乏文化显然是犯了种族中心论的错误。这个错误并不在做了一个规范式的判断，而是在于这样一个事实：这个规范式的判断不是有意识的、故意的——更精确地说，错误在于这个规范式的判断的背景和基础并没有以一种明确的、批判的形式表述出来。

“教育”的情形也是如此。当我们谈到教育时，我们通常是指一种成为社会人的特殊方式。当我们说一个人受过教育或没受过教育时，我们通常是指他是一类社会人或他不是。即使“教育”这个词已经成为一个中性的术语，我们仍旧需要作出这些区别；很可能为了这个目的我们还要借用或发明一些字眼儿。如果下面读到的只是关于英语语词“教育”的意思的一段话语，那就说明我们没有达到目的。我们所关注的是处于我们的共同生活之中心的基本价值判断。我们将发现，对“教育”一词的分析仅仅把我们带到了探究的起点，但是基本问题上的良好开端本身并不意味着成功。

教育是一个过程吗?

如果"教育"意指任何社会群体偶然所遵循的任何一种培育儿童的方式的话，那么，围绕是否应把教育界定为抚养儿童的较好形式或社会普遍接受的形式而起的争论根本就不会发生了。没有人会犯这种概念性错误——当一切老式抚养儿童的方法都被绝对地标示为"教育"时，再去赞扬或责备教育。但是还有一个多少相同的错误是许多人，包括那些应该比较清楚的人，都在不断地犯的错误:就是假设有一个基本过程是真正的教育，任何一种对待儿童的实际形式都或多或少地接近或提高这一过程。由于过程这一概念将在本书中以多种形式重复出现——比如在"教的过程","学的过程","教－学过程"这些词组中——我们最好尽可能早地制止住这一错误。为此，让我们再次区别一个表达方式——在此即"教育过程"这一表达方式——的褒义和贬义的用法。

(1) 褒义。如果我们正确地区分了"教育"一词出现于其中的两类语境,即社会科学的(据称是)价值中性的语境与其他语境的话，那么,我们就能在"作为结果的教育"与"作为过程的教育"之

间作出区分。一方面我们可以说，"她在21岁生日时获得了常春藤联盟大学①的教育和一辆旧福特车。"另一方面我们可以说："她的教育成绩优异，谢谢，但我关心她的消化能力。"马克斯·布兰克在写"作为活动的'教育'概念……一种从事某事"②时，他想表达的正是上面第二句中的意思。

这种过程与结果的区别是相当简单和清楚的。但令人难以相信的是搞不清这一区别实际上会导致思想交流的失败。但这确实可能发生，即使不在"教育"这一概念的用法上发生，也会在"革命""异化"或其他某些非常一般的概念的用法上发生，当然是在需要作出过程与结果的区分之时。

询问上述用法中哪个是本义哪个是派生义仍属是褒义的范围之内。问一问重要的教育思想家，在他们的教育理论中他们是把教育结果放在首位呢，还是把教育过程放在首位，这实是教育思想史上富于启蒙意义的练习。有时似乎是教育结果，有时却似乎是教育过程。柏拉图在《理想国》中似乎强调的是教育结果——即知识和态度的特别结

---

① 指美国的一些著名私立大学，如哈佛大学、耶鲁大学等。——译注

② 马克斯·布兰克：《批判思维》(纽约，1946年版)，第177页。

合；如果这个城邦保护者阶层必须装备起来以完成其政治功能的话，那么知识和态度的这种结合就必须逐步灌输到这个阶层里每个成员的头脑中。在其他时候，比如在《泰阿泰德篇》中，柏拉图仿佛认为一种相当专门的知识活动或过程才是教育的真正本质。区分作为结果的教育与作为过程的教育可以帮助我们更加清晰地理解重要的教育理论家，但只能到一定的“度”，超过这个“度”，就是

(2)贬义。因为，一旦有谁把“教育是一个过程”这句话理解为关于教育所说的某种东西(以区别于一个简单的区分的另一半)时，那么，他就会开始糊涂了。因为他会情不自禁问：“精确地说，究竟什么是一个过程？”和“精确地说，究竟什么样的过程是教育？”当有人说教育是一个过程时，他所能合乎情理地表达的全部意义只是某种无法说清楚的东西；它只是注明，我们能够使用“教育”一词来表示某种在时间中或在一段时间中所发生的东西，表示某种人们所从事或正在做的东西——同时也表达某种人们不得不成为的东西，或（如以“受过教育”来替换“教育”）人们已经成为的东西。

但在某些语境之中，“过程”一词有其精确的意义。光合作用是一个过程；放射性衰变、经典的条件反射、消化以及不同学科所研究的成千上万的其他东西都是过程。关于这些事物中的每一种，我们都能精确地说出，究竟是什么东西使得“过程”一词的使用是恰当合适的，但这是一桩非常困难、技术性很强的任务。我们可能这样开始：

F是一个过程，当且仅当F是一个在条件C_1、C_2…C_n下有秩序的变形序列，是一个由元素e、e′…所组成的结构，并且存在着一套规律L，从而根据规律L，若条件C_1在时间t_1出现，则元素e，e′，…的属性使条件C_2在时间t_2也必然出现；条件C_3在时间t_3必然出现，以此类推，直到条件C_T、即F的终极条件。

但是，F的这个定义仅仅是个开始。它所断言的是一个有秩序的变形序列中的规律性。它所依据的前提是，在规律L中还有更基本的规律性，因此，化学的规律，（我们依此说明作为过程的光合作用和消化）相对于这些过程的生物学而言，在某种意义上是更加基本的规律，而这种意义虽很

明显，却难以精确地表述。我们必得从任何特殊的、存在的环境中抽象出条件C_1，C_2…，C_n的元素，比如，从一片叶子中抽象出光合作用，从内脏抽象出消化作用，从实验室抽象出条件反射作用，等等。

再进一步，说明过程F就是展示F从条件C_1到条件C_T——即从起始条件到终极条件——的有秩序的变形序列中的逻辑必然性。如果规律L包含任何关于阶段或序列或诸如此类的描述的话，那么，对于F的说明本质上就是不完全的，因为这时你不得不展示L中与更基本的规律相关的变形的逻辑必然性。光合作用可以像讲述一个故事那样来描述：首先有这样一种叶绿素，而后太阳照在上面，而后……”但是如果把光合作用作为一个过程来加以说明的话，那么，我们就必须使用化学术语来描述组成这种叶绿素的诸元素，而对于这些术语，却可以运用非过程性的化学规律。①

上述这些话只不过构成了关于充分的、技术意义上的过程概念的开场白而已，并不是对这一概念的分析。但我希望，我们所说的已经足以说明

① 参较E·纳吉尔：《科学的结构》(纽约，1961年版)，第428—446页。

为什么要引入这段关于过程的谈论。当我们使用诸如"教育过程"、"教的过程"、"学的过程"、"发展过程"、"成长过程"、"教—学过程"等等表达方式时，我们并不是在谈论，或指称，或假定任何充分的、技术的过程的存在。当我们使用这些表达方式来暗示确有某种我们正在讨论的特别过程时，"过程"这一术语就是贬义的，应该予以删除。比如：

问：琼妮学会求对角线的平方了吗？

答1：("过程"的褒义用法)没有，不过她正在学的过程中。

答2：("过程"的贬义用法)没有，但她正从事于学的过程呢。

答3：(修改过的回答2)没有，但她正试着学呢。

所以，教育是一个过程吗？解决这一问题最切实的方法就是要求另用一种方法提出问题。教育是某种发生在时间中或一段时间之内的东西；它是某种人们多多少少有意从事的东西；它还是人们以做其他事情(例如上大学)的方式或在对他人做一些事情(例如教授哲学)时想要取得的某种成就。统而言之，肯定教育是一个过程也罢，否

定教育是一个过程也罢，我们都不会从中取得什么收获。

教育定义的准则

只要"教育"一词主要是在毕业典礼和听取预算时起着某种礼仪的作用，是个冠冕堂皇的套话，那么，也就无需赋予它什么特别精确的含义。过去，不管它是什么样的，教育总是一件好事，而且，教育越多就越好。现在，我们不这么肯定了。处处都可以感到人们对教育的价值普遍持一种怀疑的态度。我并不仅仅指那些势力小人，他们今天仍同以往一样悔恨对大众施行教育，还借口说这样做削弱了文化并且弄乱了那些为了一口吃食而卖苦力的人的头脑。在任何地方都可以发现这类虫豸；必须把他们请出屋去，让他们重新教育他们自己。①

怀疑主义也并非只见于那些对教育体制持怀疑态度的人，他们怀疑教育体制能否重新成为一

---

① 这一问题是非常严重的，因为在本世纪30年代，那些虽有高级学位(人文的或职业的学位)但却未充分就业或失业的人极易皈依法西斯主义。见卡尔·曼海姆：《变革时代中的人与社会》(伦敦，1951年版)，第98—108页。

种有效的机制，以满足那些需要或缺乏教育的人。诚然，这一教育体制已经失控，或者换句话说，任何思想和观念都无法根本改变学校中正在进行的活动了，无论有谁，也无论有多少人相信可以改变这种状况。那些负责日常工作的管理者们所做的、所想的完全就是这些。那些位居最高政治阶层负责考虑这一体制之未来的人忍受着百无聊赖、玩世不恭和日常琐事的煎熬。哈里·布罗迪，现代教育哲学的主要缔造者，同时也是教育体制的忠实朋友，把4600万以各种不同方式与学校发生联系的美国人比喻为正在参加一场长达数百年的战役但却没有将领统帅的军队——或者，更准确地说，"是成千上万大小不一的羊群，在一片广袤的土地上，以不同的速度，向着或多或少相同的总方向运动着"。①

但是，即使发生了什么奇迹，使我们能把教育体制引向教育，难道这就真是我们想要做的了吗？这样一来，问题就开始触及我们中间怀疑主义的较深的脉络中去了。有些人可能说教育过于偏重认知了，我们的教学应该更多地指向儿童的

① 《公立学校的真相》(纽约：1972年版)，第23页。

情感生活。另一些人可能更明智地说，现行的(人文)教育，由于其无法驾驭的历史原因，必然在本质上是文学式的和贵族式的，因而作为引导青年步入现今这种技术的、平均主义的文化的一种方式来说，是不合时宜的，因为唯有此种文化才能使人类有机会在本世纪生存下去。既然我们已经把教育与学校教育区别开了，既然我们已经把教育与附带的、随社会阶层之不同而不同的、随学校教育的年头多少而程度不同的个人习惯定义区别开了，那么，我们越是深刻地思考类似这样的争论，我们就越是怀疑我们自己对于教育真正是什么这一问题是否有清楚的认识。

最近，卡尔·贝瑞特在他的《我们 必须 教育 吗？》一书中严肃地要求把教育和学校 教育 分开，并且不仅仅是概念上的区分，还是体制上的区分。① 他的论点简单得让人误解：学校将是很好的地方，如果学校将其活动限制在照料孩子和技能训练上，并且放弃提供教育的努力(这两件事都能做得很好)。不管怎么说，学校也还应该放弃教育的企图，因为教师并没有权力教育别人的孩子。

① 卡尔·贝瑞特：《我们必须 教 吗？》(芙格尔伍德：1972年版)。

那么，贝瑞特所谓的"教育"是什么意思呢？

> 教育是一个有关目的和注重点的问题。教育儿童就是以这样一种目的为宗旨的活动：影响儿童使其作为一个完整的人而发展。至于你做些什么来达到这个目的是可以不同的。你可以教他，你可以和他游戏，你可以建造他的环境，你可以审查他看的电视节目，你还可以钻法律的空子使他免受铁窗之苦。①

这些事你都可以做。但是做其中的一件事或几件事就意味着你在从事教育了吗？不一定。贝瑞特承认，因为"你可以为了教育儿童以外的其他目的而做上述那些事情中的任何一件。"但是什么时候做这些事情才构成教育呢？回答：当这些行动是由那些着意"深刻影响儿童正在成为的那种人"的人所做出的时候。

这已相当接近问题的实质了，但还没说到点上。因为贝瑞特并没说一个把正常的孩子变成个疯子以便在怪物展览会上展出的成人也是在从事教育。如果教那个孩子(或"构成他的环境"或其

---

① 卡尔·贝瑞特：《我们必须教育吗？》(芙格尔伍德：1972年版)，第6页。

他)的成人所从事的是教育，那么他一定努力以他相信对孩子有益处的方式来影响孩子。通常，这意味着这个成人努力影响孩子以成为和这个成人自己一样或这个成人所喜欢的那种人。贝瑞特在他的书中通篇都使用“完整的人”这个表达方式来表示这种关注；如果你在教育一个儿童，那么，你就是在教给他你相信对他变成一个好人非常重要的价值观、技能、品格等等。贝瑞特之反对学校里的教育恰恰在于，既然父母“是唯一具有明确的教育权力的人”，教师就无权试图使儿童变成他们(教师们)相信是好的那种完整的人。①

这里我所关心的不是贝瑞特的论点在道义上和政治上的长处，而是他所说的“教育”的含义。当他那或多或少还属暗含的定义的不同组成部分被置在一处时，它们就构成了一个起点，而这个起点最终只会得出前此业已成为标准的“教育”分析——即 R·S·彼得斯所提出的分析。② 我认为，彼

---

① 卡尔·贝瑞特：“没有教育的学校”，《哈佛大学教育评论》42.3(1972 年 8 月号)，391 页。

② 特别是彼得斯著《伦理与教育》一书中的第一章“‘教育’的标准”(格林汶，1967年版)；也见R·S·彼得斯编《教育概念》(伦敦，1967 年版)，特别是彼得斯、P·H·赫尔斯特、G·费赛和G·赖尔等人所撰写的论文。

得斯的分析论文相当精确地反映了教育概念在英语国家中的实际地位。一方面，无论“教育”一词在英语中目前的用法还是它词源学的历史(拉丁语或英语)都没予以它严格的定义。这个词不仅仅是一个模糊的术语(其适用范围没有精确界限)；它不仅仅是一个模棱两可的术语(具有两个或更多的适用范围)；甚至在“教育”的任何用法上，是否有一个中心意义可以用来解释边缘用法都不清楚，例如，当贝瑞特谈到立法以使儿童免受法律制裁也应作为教育的一部分时，情形也是如此。

另一方面，问题非常清楚，我们需要这样一个概念，它能区别两种很不一样的东西：一是碰巧如此的使年轻人进入社会的社会化方式(多多少少是一个正在发展的社会生活不可避免的副产品)；一是有意识地、着意地造就出来以便与相当明显的理性、善行标准相一致的社会化方式。我认为彼得斯的分析表明并推动的，正是把“教育”限制在后一个意义上的趋向。这样就有一个特别的教育概念，但这个概念的框架还没在适当的语义和句法规则上构成，从而也还不能清楚地、特定地指称为英语语词“教育”的语义。

彼得斯在我们目前用法中所指出的和贝瑞特正要说的非常相似。他们二人都在一开始就认识到，“教育”并非指任何特别的活动或实践，而是指人们在从事各种教学活动时所怀有的某种目的或意图，这里“教学活动”是指那些旨在给别人带来学问的活动。彼得斯在概述一篇关于教育何以可能与其他教学活动相区别的复杂论文时说，“暗含在‘教育’核心中的准则是……

(i)‘教育’暗含把有价值的东西传递给那些与将受这些价值所约束的人；

(ii)‘教育’必须包括实证的知识、理解以及某种认知角度。

(iii)‘教育’至少要排除某些传递的程序步骤，其依据是这些步骤不能激起学习者的意愿和主动性。”①

如果我们采纳彼得斯的定义(我认为我们应该采纳这个定义)，这个定义并非指向英语中“教育”一词的用法，而是教育的概念，这种概念正在慢慢渗入我们的社会意识中：这是个标示着一种

---

① 《伦理与教育》第 20 页。

引导青年进入社会的独特方式的概念。这是个以某些逻辑和伦理准则所限定的概念。我认为这样说是公平的：彼得斯早已精确地、系统地阐述了贝瑞特以他那不太确切的“完整的人”所探讨的观念。这样看来，如果彼得斯的定义是精确的，那么，教育哲学的实践应该宣布它已完成任务了。问题：如果我们能够系统地阐述一个把握了我们的知识概念的定义的话，难道我们不可以停止认识论的实践吗？回答：除非我们的知识概念本身摆脱了模棱两可和自相矛盾。

彼得斯的教育定义也是如此。我认为，这个定义确实相当精确地反映了我们社会中部分关心教育并对教育问题进行反思的人所持有(或即将持有)的最一般信念。但是这些信念本身是混乱且表面的。上面转引的三句话中的蹩脚语法就是线索，因为彼得斯在思想清晰时写出来的都是流畅而优雅的句子。但在这里他是把我们自己的思想折射给我们，结果是一团糟。

只考虑一个非常明显的问题就足够了：当这三套截然不同的准则在运用过程中发生冲突时，我们该怎么办？可能发生许多种不同的冲突，但有一种是必定要发生的：准则(1)涉及教学意图从

而必定要求准则(3)所禁止的教学行动。通俗地说，如果你开始负责地把有价值的东西传递给孩子们，以致孩子们都变得受此价值约束，那么，你不可避免地就要侵犯孩子们的“意愿和主动性。”且不论你花费多少口舌，谈论什么“知识、理解以及认知角度”都无法掩盖这种冲突。

再重复一下，所谓一团糟，并不在于彼得斯的阐述，而在于概念本身。我们已经说了很多，我们承认(a)、存在一个可以和社会化概念区分开的教育概念；(b)、(a)点对我们的大众学校教育提出了一些相当严峻的考验。就(b)点而言，彼得斯和贝瑞特所采取的立场是典型英美式的，几乎可以算作漫画。彼得斯假定明智的男女们可以在特定的基础上对他们继承的机构进行调整，然后以某种莫名其妙的方式几经周折，最后完成对这些机构的改革。贝瑞特则假定以对有价值的东西的承诺为动机集体行动就是(或必定导致)暴政。这个假定导致贝瑞特宣称，公共机构的唯一安全的功能就是狭义的技术作用：就学校而言，就是照料儿童和三 R ① 的 训练。在这个假设中(顺便提一

---

① 三R即读、写、算三种技能。——译注

下，就美国历史经验的过程看，这个假设还不是很不明智的），人们可以同情贝瑞特所坚持的主张，即彼得斯的准则(1)和(3)之间的冲突必须由各人的父母来解决。但这是一个很困难的选择。在读贝瑞特那本篇幅不大的书时，一般不会像读彼得斯的著作时那样总能感觉到在其背后有那么一个正在为探索解决教育概念中固有冲突的共同方法而努力的男男女女们所组成的社团。除了是这样一种社团中的成员之外，父母双亲则是一种极富腐蚀性的作用体。

那么，能否构造一个“教育”的定义使其既能(1)内在地前后一贯且意义明确，同时又能(2)精确地描述该词在严肃的学术话语中的用法呢？如果我对我们现今的意识状况的估计是正确的话，那么答案无疑是否定的。但是，我们也无需就此止步不前，无论教育概念还应该包含其他什么内容，它首先应该把握住我们关于教与学的最高的和最一致的概念。当我们关于教与学的观念完全搞通顺时，教育的概念也就迎刃而解了。

最后就评价教育哲学工作的准则再说几句。

(a)　这件事做得好吗？

(b)　这件事值得做吗？

哲学的批判规则是判定问题(a)的 回答 的唯一方法。论争不是清晰就是混乱。如若清晰，它们不是有效的就是谬误的。如若有效；它们包含着不是真实就是虚假的前提。当混乱、谬误、虚假因素被找出来并剔除之后，余下的概念结构要么反映我们关于教和学应该是什么的最完整的概念，要么反之。只有当余下的 概念 结构 反映 了我们的概念时，对 问题(a)的 回答 才能 是 肯定的。

但问题(b)尚未回答；这个问题只能参照这项活动所参与的某种更宏大的目标才能 作出 回答。依我之见，教育哲学只有在建立一个理性的、充满爱心的大同的事业中才有价值。这个大同世界必不可少的一个方面就是对所有的少男少女的教育。教育——不是施加条件作用，不是灌输教条。我们之所以要澄清这一区别，不仅仅是为了指导我们现在的教学实践，同时也是为了昭示我们最基本的政治和伦理的义务：没有一个现存的政治制度可以要求我们对之忠诚，如果这个政治制度的维持依赖于以施加条件和灌输 教条 来 取代 教育。没有一个政治运动能够得到我们的支持，除非这个运动同时也是一个教育运动。并且，没有

种教育哲学是值得研究的，除非这项活动表达并拓展了我们每个人心中都具有的那种人类的大同世界感。

第二章　教的类概念

苏格拉底与僮奴

以讨论柏拉图的《米诺篇》为起点来探讨教育已是一种传统。同时，这样做也方便了以后诸章，可以有一个教的交会的直接例子，以检验关于教的本质或定义的各种论证。既然苏格拉底教给米诺的僮奴一个几何定理这一事件在很多方面都可用作例证，那么，还是让我们先回忆一下这个事例，仔细看看它想证明的是什么吧。

与柏拉图的其他对话并无二致，《米诺篇》劈头就问道："噢，苏格拉底，你是否能告诉我，人的学习美德是通过教授还是通过实践？如果既非是学来的又非是天生的，那么人的美德又是怎样获得的呢？"与其他场合相仿，苏格拉底没有直接回答这个问题，他假装对这个问题的前提要点茫然无知——在此情况下，就是对逻辑上前此的"美

德是什么”这一问题的回答。这篇对话中的主要争论就是由米诺想给美德下一界说并为自己的答案辩护以对抗苏格拉底的挑战而引发的。这些挑战的本质表现出，苏格拉底实际上强迫米诺接受一个非常严格的标准：一个界说，除非它陈述了运用这个术语的必要的、充足的条件，否则它就是不充分的(《米诺篇》73D)；换句话说，单凭指出这个术语所适用的一类事物中的各部分来解释这个术语的意义是远远不够的。米诺几次竭力用这后一种方式来界定美德，与此同时，苏格拉底问他美德是什么，“整个的和彻底的”。

读到这里，有些读者会同情米诺的奋争，有些读者则会讨厌他那势利的愚钝。但是，一旦读者弄明白了规则是什么，他也就明白了米诺当该败阵：他根本没有理解讲的是什么。当然，苏格拉底本人是否充分意识到，他的标准提出了如此压倒一切的问题，也是大可怀疑之事。

毕竟这看起来是相当简单的：如果当我们看到K的例子就能认出它们来的话，那么，原则上我们应该能够陈述出X之为K的一个成员的必要充足条件。当米诺在愤怒中想要退出争论时，苏格拉底却用这样一种方式鼓励他继续探究，苏格

拉底提出了一个多少有些异想天开的说法来解说我们那种觉得自己确实知道美德是什么的感觉，即使我们说不出来它是什么：苏格拉底暗示说，我们曾经知道美德是什么，但现在忘了。然而这又怎么能够呢？是这样的，我们的灵魂是不朽的；它们在很久以前学过这些东西。只要我们清楚地想想(首先，这就意味着承认我们的思想是多么混乱，即使是关于那些我们对之非常有把握的问题也是如此)，我们就能回忆起我们以前所掌握的知识。如果这就是探究的真正所在，那么，我们就无需在诡辩派式的绝望中面对我们明显的无知而退却：我们能够以应有的信心向前推进，我们的求知努力将证明是会成功的。

是的，我们会成功的。但是，我们有什么证据可以证明那个异想天开的故事(即不朽的灵魂永远知道一切可知的东西)是真实的呢？正是在这里与僮奴的交会成了关键所在。如果如同苏格拉底自己说的那样，他能够不教那男孩任何东西，就可以从他那儿诱发出一个几何定理，那么，这就一定说明他以前就知道这个几何定理。而米诺又可以保证，这个男孩今生今世没有被教过任何几何知识。所以他一定是在别的什么地方学到的。那

么，如果对僮奴来说是真实的东西对一般人也是真实的话(为什么不呢？——他纯粹是一个随机的选择)，如果对于认识几何定理来说是真实的东西对于认识诸如美德之定义一类的事物也是真实的话(我们可以很容易地见出它们在形式上的某些相同之处)，那么，对僮奴试验的成功就可以为苏格拉底之学习即回忆的假说提供证据了。

证明就这样继续下去。僮奴信心十足地断言，正方形边长的二倍之积等于原正方形面积的二倍，结果只是发现自己错了。他又设想，也许把边长增加一半再平方就会使原正方形面积扩大一倍，但是又错了。此时，僮奴只好承认自己的无知了。于是，苏格拉底画出了正方形的对角线，并让这个僮奴考虑以这条对角线为边长的正方形的大小。无疑，它是原正方形面积的两倍。这样，对于建构一个两倍于一已知正方形面积的正方形的充足必要条件，僮奴就有了一个真实的观念。苏格拉底当然可以把省略的前提步骤填补进去，使僮奴可以列出一个确凿的证明，并据有正当理由地说他具有关于以已知正方形对角线为边长的正方形的面积是已知正方形面积的两倍(以后称为θ定理)这一定理的知识。试验成功了，其结果使米

诺大受鼓励，他以更真诚、更努力、更谦卑的态度来追寻美德的探究。

（当然，在这篇对话中，这场直率的争论是置于苏格拉底与米诺和亚尼图斯交换意见这幕戏剧的对立点上的，这可能是个不足为信的事件，但尽管如此，在柏拉图的叙说中，始终是极富讽刺和挖苦之意的。这篇对话的非结论性的结尾很难说是更富有戏剧性还是更富有逻辑性；或许柏拉图也不赞成在两者之间做那么清晰的区分。）①

关于这个教的交会还有几个值得疑问的地方。首先，为什么苏格拉底最初说他不是在教而后来又承认他所做的那种事情可以被称为教呢？（比较《米诺篇》84D和87B。）要想理解苏格拉底何以在这个场合不愿使用教这个字眼儿（δ·δαξειυ，即我们后来的"教喻"〈didactic〉）的历史与环境原因，并非是一件难事。所有希腊人视之为教的那种社会形式是先生和学生之间的互动：先生诵读一行荷马的诗，学生跟着他重复一遍。苏格拉底引导僮奴得出了关于θ定理的正确认识时所发生的一切，的确与这种先生和学生之间典型的交会

① 雅各布·克莱恩：《论柏拉图〈米诺篇〉》（查普希尔，1965年版）。

形式截然不同，自然令其不愿以同一个语词来形容这两种活动了。

但是，如果说这些活动的差异是实质性的，那么，它们之间的相似点也同样是实质性的。最后，苏格拉底迫于常识而使用了“教”这个字眼儿(开始有些不自在，后来就相当自然了)，来描述那些在许多重要方面不仅不同于典型的先生—学生交会形式，而且也不同于他自己与僮奴的交会形式的各种活动。这一事实提出了第一个哲学问题：在那些不同种类的活动中，究竟是什么东西使得我们很自然地使用同一个语词来摹状它们全体？“教”之所以在哲学上引起兴趣，并不是因为有一些介乎两者之间的情况使我们无法肯定是否可以使用这个术语(“chair”① 一词即是如此)，而是因为即使在很清楚的情况下，我们也很难精确地说出究竟是什么东西使我们肯定可以使用这个术语。因而，理解教是什么就有如理解美德是什么，而不同于理解chair是什么。

但是，请读者注意《米诺篇》中有关僮奴的另一个有趣之处。此处的例证原是要给“学何以可

---

① 在英文中，chair一词既可指椅子，也可指位置等。——译注

能"的解说涂上一层可信的色彩。有趣的是，这个异想天开的解说没有解说"学"。假设(说起来奇怪)，"灵魂是不朽的，且轮回复生数次，不仅在这个世界且在另一个世界里见到过所有的一切。"(《米诺篇》81C)。但从这句话中并不能得出灵魂"学习了所有存在的事情"(同上书，W·K·G·古斯瑞尔英译本)。确实，按照"墨尔菲律"(给定足够的时间，任何可能发生的事都会发生)，如果灵魂是不朽的，那么它在某时、某地必可学习到它所能学的一切。然而，即使有"墨尔菲律"，《米诺篇》中的解说也根本不能说明灵魂何以能够学到什么东西，这种解说似乎鼓励了苏格拉底和米诺在他们的探究中坚持认为，他们只是在努力回忆他们以前学到的东西而已。但是，在没有任何学是何以可能的概念的情况下，苏格拉底的故事起的不是鼓励而恰恰是相反的作用。或许，美德的本性不过是以前我们不能也不曾学到的那些东西之一；因而现在试图回忆它是毫无结果的。那个僮奴之成功地回忆起我们早已知道的东西并不能保证我们对未知事物的共同追求将会获得什么值得拥有的东西。

当然，在《理想国》中，柏拉图在一些很重要

的方面改变了这种解说，从而至少在形式上满足了学习理论的某些条件。《米诺篇》中小心翼翼地提到的，由冥国之神珀耳塞福涅① 掌管 的“另一个世界”变成了纯粹理念的 国度；每个 灵魂，当它居于这个国度中时，和纯粹理念享有某些共同特性(不朽性，非物质性)。在这个国度中，灵魂直接获得理念。

灵魂在“另一个世界”中获 得知识这一 观念，在柏拉图著作中还派了其他一些用场。《理想国》(614—621页)所谓的“俄尔的神话”中，在另一个世界中获得的知识应该鼓励我们追求美德，避开邪恶；在《费多》(75—78页)中，这个观念被用作论证人类不朽性的基本前提。但在所有这些说法中，没有哪一个关于“学”的解说比《米诺篇》中的解说叫人更满意一些。即使我们同意柏拉图那个异想天开的说法，承认有那么一个纯粹理念的世界，灵魂以其完美的理解居于其中，我们也没有丝毫线索可以解释灵魂是怎样把握、领悟、融入(？！)任何理念的。正如柏拉图一贯坚持的，在这个世界中的学习是以感觉为中介 的思 维活动。

---

① 珀耳塞福涅，希腊神话中冥王哈得斯之妻，每年从地府回到地上一次，象征死而复生。——译注

但在"另一个世界"中，我们的感觉又在何处呢？柏拉图似乎要把我们的"眼睛"留给我们，这样，当我们是纯粹的精神时，我们就可以"看见"纯粹的实质。但是，即使是有了"眼睛"，我们也还得学习这个纯粹的理念是公正的理念，那个纯粹的理念是虔诚的理念，等等。在柏拉图的解说中，他一点也没有说明这种学习何以可能。

这里可能还蕴含着更重要的一点，也许没有任何一种纯理性主义的认识论能够解释学习的这种感觉性、过程性和时间性。也许也没有任何一种纯经验主义的认识论能够解释学习真实的东西和学习虚假的东西之间的区别。当然，这两个观念是有联系的。如果我们把苏格拉底的作为称之为教(teaching)，我们就得把僮奴的活动称之为学(learning)。但是，在典型的教学交会中，僮奴之不同于一个学生正如苏格拉底之不同于一个典型的先生。而柏拉图的描绘恰恰在着意揭示这一区别。典型的先生所教的与学生所学的，可以是真的或假的；真实或虚假的变化不受教的成功与否的影响。而苏格拉底教给僮奴的，则必须是真的，否则学就不可能发生。

只要稍稍想象一下，我们就可以使这一对照

突显出来：假设苏格拉底用他的手杖打了那个僮奴一顿，而不是在沙地上给他画几何图形。那么，苏格拉底就会看到：当僮奴听到“怎样使一个正方形的面积成为原正方形面积二倍”这一问题时，他会回答。“以已知正方形的对角线为边长作出的新正方形的面积是原正方形面积的二倍。”① 在这些条件下，我们会不加犹豫地说苏格拉底教了僮奴某种东西。我们在稍加犹豫之后也会欣然同意，这个孩子学到了某种东西。但是，我们能够找到这样一种对这个“某种东西”的描述，它既适用于苏格拉底所教的，又适用于僮奴所学的吗？此时我们就不止要犹豫一会儿了。对柏拉图复述的这个片断来说，我们说苏格拉底教了僮奴 θ 定理，僮奴学了 θ 定理，他理解了 θ 定理，他相信 θ 定理，而且(因为 θ 定理是真实的)当他学习了其他一些定理，能够对 θ 定理进行更充分的证明时，他就能够正确地声称他认识了 θ 定理。但是如果苏格拉底打了那个孩子，直到他能按照指令背诵

---

① H·I 马尔鲁：《古代教育史》(纽约，1956年版)第16页：“年轻人的耳朵是长在背上的。当他挨揍时，他就听见了。”这里，马尔鲁引用的是一句古代埃及的铭文；教喻式的教法在古代各国似乎都一样；或许是因为书写符号与口说符号的关系本质上是约定俗成的。

θ 定 理，我们就不能说上面这番话了，哪一句都不能说。我们可以说苏格拉底教了那个孩子按照指令复述 θ 定理，可以说那孩子学会了复述 θ 定理，很可能这孩子还学会了害怕老年人，害怕硬手杖，害怕几何学，但是，是否苏格拉底教了他这些就不太清楚了。甚至还有可能这僮奴学会了——渐渐理解了或正在理解——θ 定理。但是，打一个孩子的后背绝不能使人期待能得到这种知识的收获。

因此，我们所面临的问题是：首先，要理解这些区别甚大的人与人之间的交会是怎样汇集在“教”这一名目之下的；其次，是什么东西使得“教”这样一个如此简单的观念，变为柏拉图及其后人(如心理学家)为之煞费苦心地编造神话的概念的。像柏拉图一样，我们认为，理解一个哲学上的重要概念，意味着(也许还包括其他东西)理解正确运用指称这一概念的术语的必要和充足条件。① 因此，理解教(teaching)是什么，即是(至少首先是)要理解教(teach)这个动词在英语 中的用法。

---

① 参较理查·罗伯逊：《定义》(牛津，1954年版)，第六章。

教的要求(The Teaching claim)

因此，让我们来考虑一下下面这个语法范例，用它我们既可以表达柏拉图对苏格拉底与僮奴的描述，又可以表达我们对这一片断不太情愿的再描述：

A 教——　　B_____X

（时态动词）　从句(that)

特定的(the)

怎样做(how to)

做(to)

什么时候做(when to)

(对)谁〔who(m)〕

为什么(why)

怎么样(how)

什么时候(when)

等等

当任何一个从该范例中生成出来的句子被断定时，它即制造出了一个可称之为教的要求的东西。当然，我们还在其他许多意义上使用“教”这个字眼儿。我们说：当以经验教导时，只有傻瓜才学不会。这是智慧，但不是“教”的要求。我相

信，提出“教的要求”是“教”这个词最基本的词根用法，其他所有用法都是由此派生出来的；然而，在自然语言的逻辑语法中建立这个信念已超出了我的目的和能力。无论怎么说，理解“教的要求”对于教育哲学来说是最为重要的事情。

这样，我们就有了两种根本不同的“教的要求”。柏拉图的描述是：苏格拉底教僮奴 θ 定理。而我们的再描述却是：苏格拉底教僮奴按照指令重复 θ 定理。正是自然语言的天赋使我们从不会把这两者混同起来，从不会想到一个暗示另一个，也从不会去注意那些肯定了这个又肯定了另一个的证据。这一范例的绝对普遍性使我们有可能在诸“教的要求”之间作出微妙而至关紧要的区别。

尽管在“教的要求”中“——”这一空格里可以填入非常广泛的价值，但只有四种基本的形式，其他所有价值都可以被分析到它们之中去。这四种基本形式就是上述范式中的前四种。这样，若A教B什么时候和为什么亲吻，则这种教可以被分析为教给B亲吻的特定的适当时间和理由。教给B亲吻的特定的适当技术就是教给他怎样亲吻，而这就大于教他“某些技术是合适的”这一范围，同时又小于教他使用它们。

在"教的要求"中有各种各样上下文的暗指含义。因此，若A教B(从句)凯撒于公元前49年渡过了卢比孔河，则A教B凯撒在公元前49年渡过了(众多其他河流中的)什么河，凯撒在(众多时间中的)什么时候渡过了卢比孔河，以及(在众多人中)谁在公元前49年渡过了卢比孔河。但是，这些暗指含义的一般逻辑并没有推导出来。是否能有这样一种逻辑可以把握住实际用法的细微差别也是大可怀疑的。有时，"教B做X"暗指"教B怎样做X"(X=下棋)，有时又不是这样(X=从下棋中得到乐趣；X=召之即来)。

但是，这些上下文的暗指含义又使我们不可能在下述基本形式之间划出任何清楚的界限：即可以被称之为具有真实功能的教(特定的X)、教命题(that从句)、教技术(怎样做X)、教倾向(做X)①。无论如何，这些范畴过于粗糙，不足以在众多种"教"之间作出我们想要作出的区别。根据上述那个简单的语法检验，下面两个都是教命题的例了：教B(that)凯撒渡过了卢比孔河，和教B人应该以爱报怨。所以这些简单的语法范畴不该

① 这些区别是根据格林对教的类型分析整理而来的。参见T·F·格林：《教的活动种种》(纽约，1971年版)，第六章。

在这里使用。

本章其余部分将用来系统地阐述和测定一些必要充足条件，它们使“教的要求”成为真实的并使之可以描述成功的教的交会。但首先要讲讲，如果一个“教的要求”是(被称之为)可理解的，那么都有哪些东西是真实的。

可理解性条件

让我先为教的要求中“A”可能具有的价值约定下述两条限制。首先，A必须是一个能够有意在另一者身上导致某种东西的实体。至于所谓教的机器是否十分合格，由于它们是在疯狂者的统辖下活动的，我们不准备停下来专作考虑。至于老狼是否教小狼捕获美洲驯鹿(如在法雷·莫瓦特在其虽十分动人但不尽可信的《永远不要喊“狼来了”》一书中所详尽描述的那样)，完全是个经验的、而非概念的问题。如此等等。

其次，无论A具有什么样的教的意图，他都必须能够将这些意图付诸于行动——也就是说，他必须能够对其他实体或和其他实体一起做某种事：如谈话、斗殴、展示、持握、指导或煽动，或无论什么。这样，圣·托马斯关于天使可以直

接(不经感官经验之中介)地导致人的知识的特点就不能阐述为可理解的教的要求，虽然在这些天使具有圣·托马斯赋于它们的那些特性的情况下，这必然是真实的。

B(在我们的范式中赋予B什么价值都行)必须是一个具有自动运动能力的有机体。我听说，日本的盆景文化专家说可以教树慢点生长。这是实义上的用法还是纯 比喻 的用法，只有 树才 知道——但树既不会说话，又不会以其他行动来表示它们的生长速度是自动的运动。但很清楚，我们确实教给在动物界内低于人的动物其他事情。教一个鹦鹉按照指令重复 θ 定理是可能的，无论眼下是否能够实现。但是你无法教这个鹦鹉那个 θ 定理。所以，当我说B可以是任何能够 自我 运动的有机体时，我是指，仅当范例 中跟 在"B"后面的变项受到适当限制时，B可以是任何 具有 自动能力的有机体。

在有些情况下，教是指教一个群体，如：教练正在教进攻手们怎样正确地制造一个陷阱，但他不是在教任何一个个人怎样制造一个陷阱；他在教后卫怎样旋转，教给在后卫与端线区域间的球员怎样变向，后卫怎样做假动作，等等。一个

球队学习怎样打这场球；每个队员个人学习怎样做出他的特殊动作，并且，如果这个队想赢球，每个队员还必须学习怎样与其他队员协调一致地执行分配给各自的动作。一点也不能疏漏。所有教的行为都无一例外地可以分析为教每个人的行为。因此，“B”就仅限在个人的名称或特殊的指称范围内。

就目前而言，“X”可以是听起来是英语的任何一个语词意义。这样，在“从句”之后你必须填入一个命题，诸如θ定理或θ定理之反命题。“怎样做”之后必须接一个表行为动词。“做”之后必须接一个表行为动词或表情感动词，比如恨、爱、惧怕等等。或跟描写性格特征的词：是诚实的或是骗人的，善良的或是残忍的。你凭耳朵就能分辨出范式中“that从句”之后接在其他填空物之后一组语词是否构成一个可理解的句子。

真实条件

关于可理解性就谈这么多。那么，若“教的要求”是真实的，它必须满足什么条件呢？我先粗略地陈述三个条件，然后我们再对每一条作作出辩护或精炼它们，直到它们把握住教的要求的

真实的必要条件。最后我们再检验它们的充足性。

1. 在A和B之间必须有某种交会；通常这意味着，A和B在时间和地点上相会(接触条件)。

2. A必须使B学习____X(意图条件)。

3. A与B之间的互动必须揭示出A意欲B学习的那个____X(内容条件)。

接触条件无需赘舌。无论A和B是否可以说是借助于某种电子媒介而致力于教的相会的，可能都是一个简单的经验问题，可以通过要求其他真实性条件来得到回答。但是，远距离的教很可能像长途电话交谈一样：马贝尔所宣称的，只是长途电话通话是仅次于人亲自在那里的最好交谈方式了，但这并不能等于人亲自在那里交谈。

意图条件：

对这第二项真实性条件的必要性有两种不同的反对意见。其一是反对意图是必要的这一观点，另一是反对任何特殊的意图是必要的。让我们依次考虑一下这两种意见。

人们可能会因为以下原因而怀疑对于教的要

求的真实性来说意图是必要的。这样说似乎很自然：

(S)："德·皮教我藐视传统道德，虽然他根本没打算教我任何东西。"

(S)这句话具有反证的种种痕迹。它第一个分句无疑是一个教的要求，第二个分句否认了A有任何教的意图。第一和第二分句之间没有任何矛盾。我们可以很轻易地想象出一个电影剧本，其中(S)句似乎是道出某些真情的通常方式。所以，意图条件不可能是所有教的要求的真实性的必要条件。〔下面还要证明〕

有一些可行的办法能用来反对这一论点。一种办法是歪曲那个反证。这个办法证明是无效的。为了歪曲那个反例，人们不得不说明(S)句中的第一个分句可以转译成不使用"教"这个字眼或其他任何基本的教学谓词的一个或一组句子。你可以这样说

(S′)："在我和德·皮的交往期间，我变得藐视传统道德了，虽然他根本没打算教我什么东西。"

问题在于：如果(S′)句转达了(S)句中第一个分句所暗含的因果效应的全部力量，那么，"在

我和他的交往期间”这一短语就意味着比“与我们交往同时发生了……”更多的东西。因为(S)句为我何以对我从前一直尊敬的东西产生蔑视心理提供了一个解说，而(S′)句却没有提供这样一种解说；所以(S′)句是对(S)句不充分的转译。

(S′)句歪曲反证的失败并不证明没有一个(S″)能够歪曲(S)。但是很难想象出一个能歪曲所有反证的(S″)句来。我们的常识经验是循另外一条路线进攻的，我们的行动的确会影响别人，尽管我们并没有影响他人的意图。我们的行动可能产生和我们的意图正相反的结果。结果有时是喜剧性的，有时是悲剧性的。但是，行动的意图与其结果之间并没有什么必然性。这就导出了下面这个结论：教的要求的真实性在逻辑上是不以A是否具有什么教学意图为转移的。

那么，我们该怎样修改意图条件以适应那个反证呢？我们可以给上述意图条件加上“通常地”或“一般地”或一些诸如此类的限定词。当然，这样一来就否定了意图是教的要求的真实性的必要条件了。它将成为一个经验假设：我们在较多的场合下是在有意图地教着。如果像(S)这种情况的比例相当小的话，也许它们可以被略去不计。

但是，请考虑一下检验这种经验假 设的 困难吧。我们不得不把关于一个或一系列行动的第三人称描述，比如像(S)句，与关于当事人的意图，比如德·皮对“你意欲教这个可怜虫藐视传统道德吗？”这一问题的回答的第一人称叙述做比较。若德·皮做了诚实的否定性回答时，只有行为主义者才相信(S)句的真实性是不可动摇的。敏感的 人会再看看，也会请德·皮再看看，那些 导致 对(S)句加以肯定的东西：德·皮到底怎样教的你？他什么时候教的你？他是边做某种事情边教 你 呢？还是以做某种事情来教的你？如果结果表明，对这些和其他一些显而易见的问题的回答真地揭示出在德·皮是没有意图的——比如说，假设结果表明德·皮坚持不懈地嘲笑传统道德，而且这种情况证明了我过去相信传统道德于物质成功是必要条件的信念是虚假的——如果结果表明，我肯定(S)句的唯一基础在于德·皮的例子 导致 我改变了我的信念(这也是一种学问)，那么，我们就不再有无意图地教的例子了，(S)句的第一个分句原来是虚假的——如果不单纯是虚假的，无疑也是一种使人误解的、不恰当的表达方式。

当然，此事也可以是另一种状况。也许，当

我第一次稍稍触犯了道德戒规时，他轻轻地拍拍我的后背，以后当我在触犯道德的罪过上又加深一步时，他对我更增加了敬意，同时还不断嘲笑道德对他的行为毫无约束力。如果所有这些以及类似的一些事的明显证据都被出示于众的时候，德·皮还在继续否认他有教的意图，那么，他的否认的诚意(或许后来，潜藏的自我意识的精确性)就值得怀疑了。由是，(S)句的第二个分句结果是虚假的，或如果你愿意换一种说法的话，是令人误解的和不恰当的。不论是哪一种说法，若(S)句被当作是一个经验假设，则其结果是无法验证的。因此，(S)句不能构成教的要求的意图条件的一个严肃的反证。

若不是许多讨论教的人在大谈这类讨厌的反证，这一点本是不值得这么详尽地加以探究的。一方面，如果我们以最简单的形式表述第二个真实条件，我们会说："教暗指意图。"我认为，根据这一表述，(S)句的意义就具有结论性了。另一方面，我们这样做的确把很大一类被称之为教的活动剔除了出去。但是，任何一种特殊活动，它之所以是"教"这类活动的一个成员，与它具有使某人学会某事的意图为其特征之一，这两者之间

的关系无疑不是纯系偶然的。无论在哪里，只要人们彼此之间持续发生关系——在家庭、学校、教会、会团、军队、医院、工厂、农场、办公室内——我们称之为“教”的这些活动就存在着，我们就可以找到、发现它们。当我们试图精确地说出，究竟什么东西是所有这些活动所共有的，以致于我们把它们统称为“教”，这时，我们就不得不反过来谈论一种特殊的交会形式或方式，其唯一目的或要旨就在于使某人学会某事这样一种意图。以后，我们还将详尽地分析这种交会形式或方式；眼下，只要这种方式以那种特定的(教学)意图为其(定义的？)特征之一就足够了。我们之所以必须把意图条件理解为教的要求的必要条件之一的原因在于：不是因为“教”在英语中的用法这一简单事实，而是因为教是人类交会的一种独特的方式这样一个既复杂而又具有半规定性的事实：这是一种由促进学问的意图所形成和规定的方式。

这是直接针对第二种反对把意图作为教的要求的条件的批评而发的。一旦意图被视为寓于交会之中的情态特征，那么，似乎很清楚，没有理由要求A个人必须使B学习____X。再看看苏格拉底和僮奴吧，批评者说。在那次交会中，苏格

拉底有多重意图——有针对僮奴的，有针对米诺的，有针对亚尼图斯的，还有针对隐于幕后的读者的。难道你能指出某个特定的时刻，苏格拉底在有意图地使僮奴学 θ 定理吗？即便你能够说（当然你可以说，尽管是颤悠悠地说），84D—85B处便是一例，难道你是在说，仅在那时苏格拉底才是在教僮奴 θ 定理吗？例如，在84A处，当苏氏的意图显而易见是要使僮奴"张口结舌"，从而向米诺显示声称知道自己实际上并不知道的事之危害时，难道他不是在教吗？就论证A之教与A使B学X两者之间的可区分性而言，苏格拉底与僮奴一例，和通常所见的教师一边在教，一边却打算混过教室里这一个小时的情形，两者难道不是如出一辙吗？

那么，在这两种强烈的批评之下，对"意图应为教的要求的条件之一"这一陈述必须做什么样的一些修正呢？显然，"A必须使B学____X"这一说法过重了。让我们试试下列两种条件式

2a. 若该教的要求为真，则A必须为B之学会或未能学会____X承担某种程度的责任。（用通俗的话说，就是在某种程度上承担后果。）

2b. 若该教的要求为真，则A之较确定行为必须以该意图加以解释，当然，还要加上其他相关信念和动机，此处，“相关”也必得参照该主要意图而加以界定。

但是，请注意，若这两种条件式都是真的，则该教的要求为真倒是桩怪事了；并且，B之学会与否的念头会掠过A的脑海则是假的。用某些心理学家的话说，这个念头或许根本就没有在A的意识中“跳出来”过。A在教的实际过程中可能根本没有想到过这个念头。但若A从来就没有想到过B学会没有，则该教的要求就值得怀疑了。在2a和2b中表达的意图条件并没有直接涉及A的思想和目的，但这个条件必以A的思想和目的有时(多少像是)在意图使B学会____X为其前提条件。人们尽可以更精确地表述意图条件，但眼下，这样就足够了。

内容条件

让我们转到内容条件上来。另一种表述内容条件的方式是：无论一个人在教的时候做些什么，他所做的一切都必须揭示出他所意图教的东西。这个条件旨在排除其他所有事情，即那些当我们想使某人学某种东西时可能做的，诸如恳求

直至动外科手术之类的事情。并非任何算得上试图使某人学习的东西就能称得上是试图去教；这还要取决于他在尝试教时做了些什么。内容条件实际上就是一种表达限制的方法，这种限制把所有的教——好的和坏的，有效的和无效的——与那些我们(试图用来)使人们学习东西的其他方法区别开来。

这个条件听起来够直白的了。若A在教B，无疑就存在某种他正在教的东西。同样肯定的是，他所教的东西必定要以某种方式在他教的过程中得以显示，否则这所谓的教就是虚假的。

可是，反证的确也出现了。

让我们先来看看柯米萨律(Komisar's law)：若人不能带着有效的教学意图去做事情，则没有任何事情是人能够做的了。① 一个给定的行动是否算得上教取决于它所属的行动类型，以及反过来这一类型是否满足其他条件，诸如意图条件。关键在于：为什么这种互动的类型必须揭示出被教的东西是什么呢？

---

① B·P·柯米萨："教：活动与事业"，收入G·J·B·麦克米伦和T·W·尼尔逊合编：《教的概念》(芝加哥，1968年版)一书中，特别参看第70页。

批评者说，根本没必要这样做。无疑，有的时候，当我们把真正的意图掩盖起来之后，我们反而收到了最好的教学效果。现在的学生据说对直接的指导很反感，就像苍蝇反 感敌 敌涕一样。总而言之，一般都推崇学习者自己发现东西，我们则用谨慎的、间接的教法帮助产生这样的结果，这样，我们真正试图教的东西只是在学习者的意识中出现，而从不集中地突现在教与学的互动过程中。想一想柏拉图比较清楚的教学对话吧：难道苏格拉底和米诺(或泰阿泰德或泰 比尤 斯或尤西弗罗……)之间 的 互动总能揭示出苏格拉底深藏的教学意图吗？如果允许这种内容的揭示成为教的要求的真实性的必要条件，那么，真正称得上炉火纯青的教的行动就被排除出去了。批评者们就这样结束了他们的指控。

这里有两个简单的反驳：首先，的确有那么一些时候，当我们想使别人学习(或 明白 或理解或……)____X时，我们却不去或不能教他们____X。这样的时候或许还很多。有时我们确实 不得不超越教；第五章的论点就是，对道德教育来说确实可以证明是这样的。并且显而易见，我们还可以不乏理由地把这一论点扩大到美育，自我意

识的教育（也许还有其他领域）。如果教的要求，因其前提教学意图超过了“教”所描述的那种人类交会的范围，从而是虚假的话，那么，这对教来说则是非常重要和真实的东西。苏格拉底想让米诺明白美德绝对比财富和美丽更值得向往。说苏格拉底试图使米诺明白……并非不对，但如果说苏格拉底正在教米诺……，听起来就很不顺耳了。

其次，批评者是完全正确的，内容条件必须加以软化，必须再加工。教的内容，即____X，必须直接地或间接地，即刻或在反思和反省之后等等得到揭示，特别是当教师和学习者之间存在着文化障碍时，就非得需要非常有经验的眼光才能在一个技术高超的教学表演中见出____X来。不管怎么说，若教的要求是真实的，则____X必须存在，且若____X存在，则它必须存在于A与B之间的互动中，要发现它可能很困难，但不可能发现不了。

但是，这些反证的真正对立面来自这样一个发现：“使B学习____X”既不描述A的思维状态也不指称A的行为力图带来的某个最终目的。这种意图，无论一般意图会是怎么样一种情形（如果真有一种情形的话），它都是作为一种论证形式

而发挥功能的，以这种形式，我们就可以解释种种可称之为教的特殊行为，或者为这些行为作出合理的论证。还以苏格拉底与那个僮奴为例：如果这个故事(如同复述的那样)是真的，那么苏格拉底教僮奴 θ 定理也是真的。如果苏格拉底的个人意图是——让我们打个比方——使那个僮奴蒙受羞辱，那么，仅当苏格拉底(或解说苏格拉底之行为的人)能够表明，学会蒙受耻辱这种难以容忍的事情也被合乎情理地解释为是学会 θ 定理之必要步骤时，我们才会把苏氏的行动及其那个意图算作那次教的交会的整体部分。否则的话，这些行动只能被视作阻断教的行动，而不能视为教的整体部分。

在任何给定时刻，“另一个人在学”这一意图可能出现于正在教的那个人的意识中，也可能不出现；这一意图可能是特殊行动所指向的终极目的，也可能不是。但是，这一意图就是赋于教的交会以区别性形式特征的那个东西。恰恰是凭借参照这个意图我们才得以辨识出，一个特殊的行动究竟是算作教本身的一部分呢还是偏离了教本身。简言之，“B学___X”这一意图是这样一些意图中的一个：当我们着意思考行动——决定做

什么，解释我们所做的事情，评价正在发生的事情——时，这些意图就突出地显现出来，而当我们积极地投身于做事时，这些意图就无不典型地隐去了。第二种批评意见过于狭隘地把"意图"解说为仅仅是一种心理状态和目的了。

真实和成功

随着第三个真实条件被确立为必要条件，对于教的要求的真实性来说，这一系列条件是否就是充足了呢？当有人试图设想出一个反证——一个虽满足上述条件但仍然不是教的交会的例证——时，似乎只有一种情况会在脑海中出现：并没有发生学这样一种情况。即使当我们变得非常机敏，试图想出其他种类的反证——例如，A和B讲两种语言，除了分别在"——X"的意思上，别的都很一致的两种语言——若学发生了，在这个例子中就是，若B用任一种语言都学会了___X，则这个例子就未能驳倒充足性的要求。但是，难道我们能够坚持说，即使不把学也算作一个独立的，或许是偶然关联的，真实条件，这三个条件也是教的要求之真实性的充足条件吗？

一方面我们想作肯定的回答。因为，无疑，教

作为满足上述条件的一种交会——可能失败但仍不失为教。更重要的是，我们能够评价在现在进行时的句子中所作出的教之要求的真 实性："G女士正在教学生理论体系的原则，"而 不 必 先 去确定她的教是成功的抑或是不成功的。如果我们现在认定G女士正在教这一要求是真实的，而后来又发现她的努力结果是徒劳无效的，那么，我们就可以说："G女士教过……但她未能 达到 目的。"或者我们可以说："她试图去教……，但她未能达到目的。"请注意，既使是这样，我们也不是在说她没有教，而是说她未能 达到 目的。这和说"尽管她偏头痛得厉害，她却仍然努力去教，但她没能成功"是很不一样的。在这 种情 况下，她当然是没有教了——亦即未能从事揭示其学生学习理论系统之原则这一意图的那些活动。因此，她在教这一要求就可以因上述第三个真实条件而加以否定。

有可能你会开动抽水机却没抽上来水，也许是因为井干了。有可能你试图要开动抽水机但却未能开动，也许是因为你缺少必要的力气和技术。就教如同开动抽水机一样而言——而且这比有些人似乎能认识到的要深远得多——上述三个条件

足以建立判断教之真伪的标准了。

另一方面我们又想作否定性回答。因为我们的确把"教"这个字眼更多地运用于类似"抽上水来"而非"开动抽水机"的行动上。我们并没有两个非常顺口的短语来分别表达教学努力和教学成果，这一事实本身就提供了一个潜在的口实，可以据之力争：教的要求之真实条件中必须包括成功条件，否则它们不可能是充足的条件。我们既用"教"这一语词指称努力，也用它来指称成果。当这两者不能结合在一起时，我们就会感觉到出了差错。困难之处在于：怎样才能精确地查清什么出了差错。为此让我们看看什么使教得以成功。

成功条件

让我们以和前面所列的真实条件相一致的形式来陈述教的要求之成功条件。若一个教的交会——一个按真正的教的要求所正确描述的交会——是成功的，则：

1. 在这个交会中必须有足够程度的因果功效，从而B的确学到了A意图教的东西(功效条件)。

2. A在B身上所导致的东西(即"____X")对于该交会的本质来说必须是恰当的。(恰当性条件)。

同样，我们将检验上述各条的必要性以及它们与充足性的联系。

这里有两小点需要首先说明：(1)"成功条件"当然只是一个缩略语。当且仅当上述三个条件都满足了，教的要求才是真实的。我们可以说，当且仅当在真正的教的要求中描述的内容满足了下面将要讨论的两个进一步的条件，成功要求才是真实的。我们并非在发明一种新的逻辑；我们不过是想在谈到教的要求的成功条件时能少费些口舌，以示与真实条件的区别。

(2)在考虑教成功与否时，我们必须相当偏重于学这一概念，关于这一点至此我们还没有谈很多。在此我提出两点我将在别处设辩的观点：

(a) 并没有一种被称之为"学"的特殊过程。"学习过程"这个表达方式确有一些无伤大雅的用法，但这种情况很少见。在谈到教育过程时(第一章)我用以反对误用"过程"一词的论点在我们谈到学习过程时就更适用了。

(b) 并非算作教的成功的每一个结果都应最

好描述为学。就许多或大多数成功的教学成果而言，最自然的说法是说“B学会了 X”。但是在许多或大多数情况下是真实的并非在所有的情况下都是真实的。尽管在用起来自然的时候，我使用了“学”这一术语，但我却无意暗含与(b)项相矛盾的东西。①

功效条件

让我们再来看看功效条件，它不需要过多的评论。当然，在教的实践中，先验地认可这个条件是具有本质意义的。一个声称在教B X的人，如果讲不出(即使用最普通的术语)什么是足够程度的因果功效，才能保证这个要求是成功的，那么，他所声称的教的要求就相当含混不清，从而大可怀疑了。但这种含混不清来自“意向”之意义，而不是来自“教”的意义。一般来说，如果一个人说他有意向去做Y 事，但却不能告诉我们他怎样才能知道Y 这件事已经做了，对这样一个人我们是无法理解的。

---

① 关于非学习目的的辩护，请见 C·J·B· 麦克米伦与他人合著的“手段—目的式推论方法能否以及该否用于教中吗?”收在麦克米伦和尼尔逊合编：《教的概念》第134—140页。

这正是行为目标这一概念的立足点之所在。若"教"部分被定义为一种要在另一个人身上导致某种东西的意向的话，则声称正在教的人应该能够说出在这个意向完成的时候那个人一定做些什么或他成了什么。若他能确切地说出学生在特定条件下一定会表现出来的行为，则(在其他条件满足的情况下)他满足了具有清晰而可理解的意向这一标准。但也有其他许多种满足这个标准的办法。并且，其他标准也适用于所谓教的要求。即使如此，"行为目标"的极其普遍性，尤其是在那些即使看到也不承认的人中间的普遍性，也证实了这样一种共同的也是正确的信念，即任何真正的意向必须包括某种行为于其目的须有一定程度的因果充足性的观点。

但是，所有这一切都与要有清晰的意图有关，而这又往往需要考虑先于或在教的行动中的功效条件。如果功效条件简单说是对教师们的忠告——在你开始实施你的意图之前，先想一想你将以得到什么样的结果视为成功地实现了你的意图——的话，那么，我们就不该吹毛求疵。所谓"教的要求的真实性之意图条件，若不首先确定什么事件(如行为)满足教的成功的功效条件，在

逻辑上纯正的混淆”这种观点，只不过是实证主义作为一种意义标准而残留下来的遗迹。两者都显示了上述同一种的忠告。恶运落到了哲学教条头上。

但是，对于未能在B身上导致——X的那种教又该作何解释呢？我们可以说：“我教他了θ定理，但是他未能学会。”另一方面我们也可以说：“我试图教他θ定理，但是……”两种说法的力度似乎完全相等。我更倾向于用第二种说法，因为它似乎比第一种说法显示出更多的谦卑和改变的愿望，而这些对任何人，尤其是对教师来说都是令人向往的品质。但是，在“我教他，但是……”和“我试图教他，但是……”两者之间并没有实质性的差别；它们都得出一个简单的事实：教(如同各种人类活动，除了基本行动之外，如果有这样的行动的话)在完成其预期目的时，有时有因果功效，有时却无效。由此可以得出：功效条件对早已确立的“A教B__ X”这个形式之要求的真实性没有任何影响，无论是以何种方式。

这个结论绝对成立，但“早已确立”这个限定是本质所在。若真实条件成立，则A正在从事可描述为“教”的行动中，而无须依赖这些活动的实

际结果如何，尽管，若上述论述是正确的，它们仍然依赖于意图中的结果。在这种情况下，“教”有如“开动抽水机”。

但是，让我们考虑一个两可的情况，看看我们该从何处着手来谈论其他方式的教。“我教过我儿子要有优雅的饭桌风度，但他现在已经二十一岁了，吃起东西来像头站在食槽旁的猪”。〔假设这个儿子在所有(其他？)方面都是合乎规范的。〕这个父亲是在教吗？难道我们非得坚持说在这个例子中“试图去教”这种说法是必需的，而非仅仅是两种说法中较好的一种吗？这个例子之所以是两可的，是因为我们必须更多地了解这个父亲做过什么事情，假设我们问他，他说：“噢，没什么，当然，不过就是些我会做的事情。我原认为孩子依靠模仿学习，而我又给他树立了一个模仿的好榜样。”他的解释足以保证他是试图教过的，但是缺乏因果功效，这就足以不仅否认他曾成功地使他儿子学会了优雅的饭桌风度，而且还否认了他所做的一切能被称作教他儿子有个优雅的饭桌风度。我们姑且承认，根据他关于孩子如何学习这些事情的错误理论，可以说他确曾试图教他的儿子，但事实上他的努力没有满足第三项真实

条件：他意图教的东西没有在他的活动中，简单地说，就是在吃中揭示出来。

如果这位作父亲的以另一种不同的方式回答我们的问题，我们就得进行不同的分析了。假设他说："每次我送他去托儿所吃饭时，我都告诉他要注意饭桌风度。"但是仅只告诉而不做出示范，就既不是教也不是试图教。接触条件没有满足，因而，我们甚至也不愿意把这位父亲的努力称作试图教优雅的饭桌风度，尽管看起来他的确试过(但未成功)使他儿子学会优雅的饭桌风度。

但是，假设这个父亲以这种方式回答这一问题："我认为优雅举止的第一条就是从不对别人的举止评头论足。据此，我尽可能小心地教，当我看到他的眼睛落在某些动作上时，就稍稍夸大那些动作，当然，只不过比我平时没有教学意图时稍稍多留心一点罢了，等等。"这是只做示范而不讲解的一例；似乎很清楚，这位父亲不仅试着在教，而且他实际上正在朝着他儿子并且为他儿子示范优雅的举止。是否这样就是教，而不必考虑因果功效了呢？我们不得不承认这位父亲是在教，而且希望儿子学到比饭桌风度更重要的东西。

大多数关于教的讨论都住足于这样一点上，

在这一点上，我们就教是否是有意图的行动，以及教是否暗含完成这一意图的成败作出决断。但是，该怎样决断这些问题呢？如果上述讨论正确地提出了问题所在，那么，显而易见，无论如何是没有一个简单的答案的。通常，我们使用“教”这个字眼的用法确实使教的要求看上去是一个有意图的行动，但是也有例外。通常我们可以把教的要求的真实性与当事人是否取得他意欲取得的成功这一要求区别开，但同样也有例外。分析虽简单，但不具有结论性。难道在教的要求中没有更确定的东西了吗？有，但是要确定它就更复杂了。

恰当性条件

让我们假定共同的信念是真实的，并且说：

R：公元前49年凯撒渡过了卢比孔河。

让我们进一步假定，根据我们的范式——即教的要求，我们有了一个真实的句子：

1．A教B命题R。

让我们再假定A的教很有功效，且罗马史实于这个交会也很恰当。于是教的要求便可抵御任何可能的反对。（对于那些让人生厌的反例，如A本意

要教的日期为公元后32年，却在教学中的紧要关头不留意地说成了“公元前49年”等等，对此我们大可略去不计。）

我们也假定R′是假的：

R′：马卡斯·奥里欧斯于公元前49年渡过了卢比孔河。

假设在这些句子中所有的语词自始至终都是合乎规范地使用的，那么我们就应相信下式出了差错：

2. A教B命题R′。

句子2真有什么差错吗？这要视情况而定。根据柯米萨律，我们可以说，如果句子2描述了A可能从事的一个行动，那么，我们总能想象出一个语境，其中可以带着一个有效的教学意图来完成句子2。也许A想要B获得一些无关重要但是虚假的信念，目的是使B以后能发现它们是虚假的，从而强化以批判的怀疑论态度来对待重要信念的习惯。在这种情形下，句子2本身没有什么差错，虽然有某种东西在道义上拒斥这种施教方法。关键在于，当我们宣称句子2有差错时，我们总要承认，我们的断言可以凭借参照更大的、句子2可能隶属于其的目的而加以否定。

但是，让我们假定没有缓解情况介入。句子2的确有差错。第二项成功条件的目的就是要弄清楚句子2错在什么地方：当罗马史实于该教学交会是恰当的时，R′对X来说则是不恰当的值。就其本身而言，这种很明显的条件根本不含有什么令人感兴趣的东西。而不这么明显的是，恰当性条件是怎样和其他条件相联系的，从而我们可以正确地视其为教的一个成功条件，而不是视为一个分别的、规范式的标准，我们可以或不可以以之衡量教的行动和意图。

请考虑一下这个问题：句子2会不会仅仅在第二项成功条件中行不通，即没有在真实条件和第一项成功条件上行不通的危险？乍看上去，似乎回答显然是肯定的。句子2的真实性并不依赖于命题R′的真实性，教的交会的因果功效也同样不依赖于命题R′的真实性。我们可以很容易地想象出几个句子2可以为真的不同语境，其中有A相信命题R′的，有A教命题R′时知道命题R′是假的。这两种情形是天天都有发生的事情。正如教的要求可以在没有满足第一项成功条件的情况下是真实的一样，它也可以在没有满足进一步的恰当性条件的情况下是真实的且满足功效条件。

但是，只要稍加反思，就会使我们怀疑，事情是否真如此简单。只要稍稍考虑一下逻辑，就会使我们觉察到某种奇特的东西。若句1在各方面都无可挑剔，则下列这些句子是真实的：

3. A教B某人在公元前49年渡过了卢比孔河。

4. A教B谁在公元前49年渡过了卢比孔河。

5. A教B凯撒在公元前49年渡过了哪条河。

6. A教B凯撒什么时候渡过了卢比孔河。

句2不仅暗含了句3和句4，而且还暗含

5′. A教B公元前49年马卡斯·奥里欧斯渡过了哪条河。

6′. A教B马卡斯·奥里欧斯什么时候渡过了卢比孔河。

既然句3是真实的，这种暗含之义就没有使句2陷入危险之中。句4的意义可能不明确；如果有人充分施展他的语言才能，他就能把句4读作A教B把某个名称置于"……在公元前49年渡过了卢比孔河"之首。这时，即使把句2所暗示的价值

填进去，句 4 也可能是真实的。但 是，句2 也暗含句5′和句6′，而句5′和句6′显然 都是 虚假的。故句2是虚假的。你可能想说在句5′一例 中真实和虚假的问题是不存在的，因为并 不存 有“马卡斯·奥里欧斯在公元前 49 年渡过了一条河”可以指称的事件。但我还是认为句5′显然 是虚 假的。即使如此，句6′本身就有 真假 问题，因为“马卡斯·奥里欧斯渡过卢比孔河”(能够)指 称的 事件的确发生了(且发生了许多次)。6′显然是假的。

面对这种论点你可以 采取数种 策略 中 的一种。你可以说句2并没有 暗含 句5′和 句6′。你也可以承认那种暗含之义，但坚持说在这种暗含的意义上，句5′和句6′是真实的。或者你可以承认恰当性条件的确影响了前面说的真实条件。

否认这种暗含之义似乎是没有什么用的。如果句2不暗含句 3 和句 4，那么我们 简直 不知道句2要表示的是什么。如果句2确实暗含句 3 和句 4，那么怎样才能画出一条界线说句2不暗含 句5′和句6′呢？这样做也不灵。

但是，句5′和句6′是虚假的吗？当然，可以构造一些与句5′和句6′相仿的，并且 和句2 的真实性相一致的句子。你可以说：

5″. “A使B相信马卡斯·奥里欧斯在公元前49年渡过了一条河，并使B相信那条河的名字是‘卢比孔’。”在句2所暗含的句5′的意义上，句5″和句5′是对等的。假设句2是真实的并满足第一个成功条件，那么，句5″也是真实的，因此句5′也是真实的。如法炮制，句6′也是如此。

可以用两种方法反驳这种辩护。第一种，正如我在讨论学习这个问题时将要论证的，像句5″这样的句子，就其各构成性要求的真实价值而言，不是完全中性的，尽管表面上看起来如此。但是，第二种，同时也是最明显的，断言句5″和句5′是等同的，都是以正在争论的问题为论据。句5″本身就是有意设计出来以掩盖诸如句1和句2这样一些教的要求中的断言风险的。在句5和句6中，这一断言风险已被承认，且其危险被成功地应付过去了。面对句5′和句6′，还要坚持句2并不涉及断言风险，还要提供那些掩盖断言风险的暗含之义的翻版，那就犯了预期理由的错误了。

但是，现在我们似乎钻进了死胡同。即使命题R′是虚假的，句2也可以是真实的，这看起来是一目了然的常识。但是，句2暗含句5′和句6′

似乎也是不可回避的，而既然句5′和句6′是虚假的，则句 2 必定也是虚假的。这是否意味着我们必得把恰当性条件算作任何教的要求的第四个真实条件呢？如果我们真地这样办了，[3]我们怎么处理那些随之而来的例外呢？例如，每当我们发现我们过去教的东西(以足 够的 因果 功效)是 虚假的，那么，我们就得否认我们曾经(真正？)教过它。

正如你或许已料到的，有一条路可以引导我们走出这条死胡同。当我们更加小心地描述教的要求的第二、第三项真实条件所要求的教师意图时，我们就会找到这条出路。如果A想教B命题R或命题R′，那么，我们就可以把A的意图描述成想要使B学习谁在什么时候渡过了什么河。如果A不是个机器人的话，这对A的意图来说只是一个 粗略而不完整的描述。因为A 应该把这个事件放入更大的历史叙述的范围之内，而这个历史叙述又应服务于超越简单复述丰富多彩的事件的更大的目的。但是，这种描述的不完整性并不意味着这个描述是虚假的。不提凯撒曾渡过一条小溪这事，也可以很有见地地描述罗马从共和国向帝国的过渡转化。但是，如果有人意图教命题R，那么，这个

意图就毫无疑问地可以描述成教谁在什么时间渡过了哪条河。

但是，教命题R′的意图又怎么样呢？当然，第一个区别就是A是否相信 命题R′(是真实的)。如果A相信命题R′，无论他之所以相信的理由是什么，他的意图都可以描述成教谁什么时间渡过什么河。当他发现了他的错误以后，他该如何描述他以前的教呢？他不太可能说他试图教但没成功，而可能会说他教了他那时相信的事情，但是很不幸，没教谁在什么时间渡过了什么河。

但是，A在知道命题R′是虚假的情况下还是教了命题R′，这种情况又作何解释呢？第二个区别：A相信命题R′于这个交会是恰当的。或者，A就是为了命题R′的缘故而教了命题R′。(后一种可能性绝不是纯粹捏造，任何一个曾经当过或认识一个讨厌的但又充满想象力的历史教师都能证明这一点。)这种情况下，说A相信命题R′(虽然是假的)是适合教的东西意味着，A的意图可以用两者中任何一种方式来描述，而无论哪一种都仍然是描述教的交会。你不得不想象出一个特别癫狂的人，只有这种人才会相信B学习 命题R′不是白费气力。在一些教师中还流行着一种更普遍的癫

狂症，他们相信儿童应该逐渐接受那些关于他们的国家、宗教或躯体的假话，而且是他们的教师知道是虚假的假话。让我们用R″来代表任何这样一种假话："美国从没发动过侵略战争。"或者"基督教囊括了一切宗教中行之有效的东西。"或者"手淫将妨碍你们的成长。"等等。于是，A在教R″时的意图就可以描述成使B接受一些A相信对B有好处的东西。A之相信教假话有好处，必定是以某种理由为依据的。诸如："对于这个年龄的儿童来说，民族侵略战争的事实过于复杂了。但我想让孩子们仇恨侵略并热爱自己的国家，所以我想让他们接受R″。"

A必须有诸如此类的理由，否则他就是为了教假而教假。并且，这些理由给了我们一种两可的描述，而在这个描述中，"教命题R″"全然消失了。这种情况发生在我们允许他这样说时："我没有真正在教命题R″；我在教孩子们仇恨侵略，热爱自己的国家。"

无论是什么样的理由，我都强烈反对教已知是假的东西。但从概念上说，这种情况还是不同于毫无理由地，就是因为它是假的才教它的那种教假。在这种情况下，如果A声称他教B命题R′，

我们很可能否认它教了任何东西。也许他以使学生相信某些虚假的事情为代价来取乐。但是，当他这样做的时候，他就不再是个教师，而是别的什么东西了。我们仍然可以为他的意图提供一个两可的描述，一种"教他们命题R′"在其中消失了的描述。然而，这个描述已不再描述教的交会了。一个令人讨厌又想象力丰富的教师可以把教室用作不同种类的互动场所，仅仅因为教室通常是为教学目的而使用的。

总而言之，这一要求就是，恰当性条件并非只是表达一种价值取舍，一种教真的总比教假的要好的情感。这个要求还更强些：除非教的内容满足恰当性条件，否则我们就不能说这个交会是成功的；甚至我们还要怀疑能否称其为教。请注意，这个论证是有意指向那种看起来最有可能否认它的例子的。那个给他的学生塞了满脑子谎言的恶棍很有可能成功地表达了他意图达到的目的。在这种情况下，我们不得不首先弄明白"教命题X"暗含什么内容，而后才能确定哪样一种目的不能称之为成功的教。在其他情况下，事情就明显多了：如果我成功地使学生学习的那些动作没有或不能帮助他们在水上漂浮或前进，那么

没人会说我在教他们怎样游泳，更谈不上成功了。如果新兵的动作没有保护他免受训斥，那我就没有(成功地)教他怎样(什么时间、什么地点、对什么人)行礼。正是由于在所谓语言方式的学习，即“命题X”上，恰当性标准不那么明显地干扰我们，所以才使我们忘记了；这些标准仍然在那里，这些标准仍然是十分实在的，即使是在习以为常、非常一般的情况下也是如此。如除非A相信X，除非他相信学习X对B来说非常重要，除非他有理由相信上述两种信念，除非他能证明他愿意与B共享这些理由……否则，他的行动就不能算作成功地教了命题X。粗略地说：仅仅因为你使学生学会了，并不意味着这就是成功的教了；是否是成功的教还要取决于其他许多东西，包括学生学了什么东西。

在实际情形中出现的许多重要情况和我们在此所考虑的这些情况是很不一样的。在前一种情况下，教真和教假之间并没有一个划分得很清楚的选择。每当我们教点东西时，我们都要冒犯错误的危险。但是，当我们说我们在教X时，我们就得承认，在面对X对于我们身在其中的交会是不恰当的，并且我们也有结论性理由这样认为的

情况下，我们负有尚未正名的责任：这就是改变，就是放弃教X。

在我看来，这个责任就是未能满足功效条件与未能满足恰当性条件之间的区别。如果我的教未能满足功效条件的标准，我的确有责任改变我的教法——如果我能够的话，如果我知道有更好的办法的话，如果我的上司同意我这样做的话，等等。但是，如果我知道我正在教的X不适于(教学)交会，那我只能要么放弃教的要求，要么放弃教X。请想象一个非常诚实的教师在纳粹统治下被命令让他的学生说德国军队在第一次世界大战中取胜了，而只是由于国内的叛徒才使战争失败了。对教这样一个谎言的意图我们该作何说法呢？这里，"可能"这个词的常识概念和逻辑学家对这个术语的用法奇异地吻合了：除非他自己也是一个纳粹党徒，否则他不可能服从这个命令。因为那样做他就不是在教学生们1918年秋天所发生的事情了。

在实际情形中，我们可以作为教的内容而加以分析的种种不同的____X，都作为一个整体同时出现。实际上我们不会，逻辑上我们也不能够，纯粹地教一个学生θ定理。在教他θ定理时，我

们同时也教他相信θ定理是真实的理由，教他怎样证明θ定理，教他怎样对故意编造出来攻击θ定理的话设辩，教他什么时候使用θ定理来解决几何学中的其他问题，等等。有人争论说，任何真正的教学交会中的这种意图的多重性表明使学生学习这一目的超过了任何教学意图。在这一断言中是有真理成分的。但是并不是因为在任何真正的教学交会中有许多___X。当我们教的意图是多重的时候(正因为它们一贯如此)，这种多重性可以被分析成一系列的教B___X(其中可填入"命题、做、怎样做、什么时候……")——每一个受分析的项目都要受到我们上述的精确的真实和成功条件的检验。整体不大不小正好等于其部分的总和，无论实际上列举所有的部分有多么困难。

第三章　教的特定概念

一张图

然而，没有什么重要的东西能像前一章那样明白无误、直截了当地加以确定的了。在我们进入这一章的中心内容之前，首先必须清除一些不明确的结论。我们的目的是要形成一个既有用又清晰的区分以把教与其赝品区别开来。为了达到这个目的，我们要绕点道，并非因为逻辑上不可能更直接地达到这一目的，而是因为这是我所知道的唯一路线。此外，在这一过程中，我们还会看到许多有趣的景况。

所以，让我们先回过头来走两步，看看前一章留下的两个比较明显的问题吧。其中提到的真实条件具有区别性地界定了教呢还是仅仅是界定了偶然包括教在内的一个比较广泛的概念层呢？成功条件是否把我们教的意图的成果和我们在教学活动中可能有的意图加以区别了呢？这两个问

题是紧密联系的：除非我们对学习的某些关键点预先加以确定，（而这是我们在这次行程中必得依赖的另一条腿），这两个问题中的哪一个都无法得到满意的回答。然后我们就可以向着理解教是什么直接进发了，那时，教的概念已不再包括灌输和施加条件，而是与此完全不同的一种东西了。

教学范例

在第二章我们说过，任何教的要求都可以作为一个句子而加以表达，只要赋予下述范例中的填充物以合适的价值即可：

A教B_____X
（时态动词）

从句(that)
特定的(the)
怎样做(how to)
做　　(to)
……

问题自然出现了。难道没有其他也适合这个

范例的动词吗？如果有的话，那么，当我们认为我们所陈述的条件实际上界定的是“教”，而不是一个广泛的、教只是其中一种的类概念时，难道我们不是出了一个大错吗？

实际上，英语中除了“教”以外，只有两个动词接近上述范例，它们是“告 诉”(tell)和“展 示”(show)。在教学范围内它们是教；在非教学范围内，只要运用我们在前一章中所陈述的条件加以甄别，它们是可以与教区别开的。我们将在下一章中回到“展示”和“告诉”上来。

但是看看其他一些可能替代范例中“教”的动词。你可能首先想到和教比较近的观念，诸如训练、指导、提问、限定。再往下，你可能会想到命令、强迫、乞求、请求……然后是暗示、煽动、使信服、说服……你立刻就会发现，以上这些动词中没有任何一个能够像“教”这个动词那样在其后的____X这个空中可以如此容易地填上 如此丰富的语词、短语和从句。你可以训 练B 做 X或在做 X方面训练B；但你既不能训练他命题X，也不能训练他这个X或做X的这个方式。上述 大部 分动词也是如此。它们是使B做某事 的方式，或者是现时现场就去做，(比如，煽动B去闹 事)或者

是作为一种倾向(比如，给B施加条件，使他每听到一种特殊的声音就蹦跳)。“提问”有些不同，你就X或关于X提问B，就是问他谁、什么时候、什么、为什么……而不是让他做X或为了X而问他。等等。

信服要求

如果以X作为自然而然的填充物，那么，似乎只有“使信服”(convincing)才相似于“教”。自然，你可使B信服X，但若你推到底，则会发现，X至少通常变成B该做另一件事Y。但你可以使B信服X，此时(即使不是在心理上也是在语法上)X可以取任何意义，只要它是一个命题。(当然，你可使B信服她的无罪，但那可直接译为使B信服她是无罪的。)因此，让我们把范式中的“教”替换为“使信服”；“A使B信服(此处为时态变化的动词)X”就构成我们所谓的信服要求。下一步则要验证它是否具有与教的要求同样的真实性和成功条件。

对信服要求来说，三项真实条件似乎都比较契合。(1)必有A与B之间的某种交往。比起教的要求来，第一项条件对信服要求多少要松一些。

我们可以说："读西塞罗① 的演说文使我确信喀提林的犯罪。"句法上"教"就没有相应的用法。"西塞罗使我确信喀提林是有罪过的"这样一句话我们说起来就没有那么顺口了，而我们根本不会说"西塞罗教我喀提林是有罪过的。"然而，使人信服就要求某种交会。(2)这种交会被A想要使B逐渐相信X这样一种意图所规定(同样，这是教学法上的中心意义："学会X")。(3)无论多么微妙，这一意图必须在A与B的互动中显现出来。如同教的要求中的相应条件一样，这一条件意味着，A所做的事使B逐渐相信X所做的正是以某种方式与B互动；亦即是说，A与B之间的互动不能只是掩盖旨在(如通过物理或化学手段)改变B的信仰的某种其他行为的幌子。

显而易见，教的要求的三项条件对信服条件的真实同样也是必要的。但它们是充足条件了吗？显然不是。我们可以说："我教过他X，但他从不相信X。"但我们不能说："我使他信服过X，但他从不相信X。"或者情况稍好些，如果我们说的是

① 西塞罗(公元前106—43年)：罗马政治家、哲学家、演说家。其政治演说中最著名的是反对民主派喀提林的四篇演说。——译注

后者，我们就一定想表示不仅仅是我们所说的意思。也许我们想表示的是他在的确没有信服的时候却显示出了他相信。或者“非X”已深深地铭刻在他的下意识之中，无论花费多大气力去使他信服也无济于事。或诸如此类的情形。但若我们的意思并非是指这类情况，那么，我们就是在说，他既被说服了又没有被说服去相信X，这么一来，我们实际上就什么也没有说了。

因而，教的要求的第一项成功条件，即因果功效条件现在成了信服要求的第四项真实条件。并且没有自主的成功条件。当然，这并不是说信服要求不会出错。B对A说：“我相信X；你成功地使我信服了。”B或许是在说谎；B或许根本就不相信X；B或许弄错了；B或许在很早以前就相信X了，A的努力或许只是使B意识到他早已相信却不自觉的一件事罢了。B还或许在别的方面弄错了；他之所以会就X一事改变主意，或许是因为他不自觉地服用了某种药物而与A的努力毫不相干。但这些都是因果功效条件可能得不到满足的种种方式，切记：就信服要求而言，因果功效是一项真实条件，而非成功条件。

教与信服之区别

对教的要求来说，情形截然不同。为了说明原因，让我赋予上列范例中的"X"以一特定定义。B对A说："我相信传统道德观纯属胡说；你成功地教了我这些。"这一教的要求可能出的错相似于信服条件所可能犯的任何错误；此外：

(i)假设A的确有意教B蔑视传统道德观，假设A与B之间的互动的确显示出这一意图，假设B既没有说谎也没有弄错，但是，A仍然无法确信他的教成功了。A必须问B为什么他要相信，只有B的某些回答能够表明教的成功。如果B说："我恰好有那样的感觉，多亏了你。"那么，A笑也罢，哭也罢，但他根本就没有得到任何符合教的要求的证实。假如B说："多亏了你的教导，我明白了传统道德观不过是掩盖经济剥削的一个意识形态幌子。"那么，A就有了充足的证据可以相信他的教成功了，即便(或许是尤其)那并不是A在教B蔑视传统道德观时所提供的理由。因果功效条件的范围缩小了；只有一部分能使B相信X的方法可以算得上成功地教B相信X。

(ii)假设情形如(i)，补充一公正的观察者C。当A与B之间的交换(interchange)结束之后，C对

A说："我同意你已成功地使那个可怜的家伙蔑视传统道德，但我不明白你何以能称之为教。"C是否能作出这种否定信服要求的意见呢？

"是"与"否"皆可作为回答。当然，的确有着一些方法上的限制，并非任何一种使人相信某事的方法都算得上使那人信服。通过暴力使某人信服的只能是你是个粗暴的人。（当亨利·基辛格鼓动在圣诞节之际轰炸人口密集地区以"使河内信服"某些要点时，他似乎忽略了这一限制。《纽约时报》1974年6月2日。）但让我们假定，A成功地使B信服X，并且没有使用暴力或暴力威胁，也未使用药物、手术、催眠术等；他靠诉诸B的正常感觉而做成此事——靠谈话、靠其他感觉刺激物，而B则可相当自由自在地对待这些刺激物，请问，C还能说："……但我不明白你怎能称之为使信服"吗？如果C知道在英语中"使信服"是什么意思，他就不能这么说。若B是在这种条件下信服的，则A即在使B信服（同时A也在说一些使B信服的话）。

实际上，通常适用于教学的那些方法限制较之于那些适用于信服的限制多少要宽松些。具有正常理智的人发现这样一种不正常的现象：学校

中的教通常伴随着威胁、暴力、剥夺，特别是自由的剥夺。然而，我们却不说："……但我不明白你怎能称之为教"，正因为这种事情发生在学校那种机构中。众所周知，此类践踏人之正常尊严的事给教造成心理上的困难。但此类限制并不属于那些使"教"在理论上不可能的限制之列；例如，它们不属于那些规定外科手术不得为教的方法之一的限制，即使外科手术实际上应该可以改变一个人的想法。

但是，姑且允许方法上的任何限制都适用于A使B蔑视传统道德观一例。即使在信服要求彻底建立以后很长时间内，C仍有可能举出一例否定A的行为可以恰如其分地称作"教"。A的行为可能非常相似于"教"，一眼望去令人趋于称之为"教"。但是，再细细一看，总有可能作出与C相同的指责："我同意你已做到使B作出蔑视传统道德观的条件反射，但是……。"或者说："……你已做到灌输B相信传统道德观应受蔑视，但是……。"因而，确有一个特征，不仅可使"教"的要求有别于信服要求，而且(尽管这些还没表露)，还可使它们有别于所有其他要求，这些要求我们可以用替换基本教学范式中的"教"这个动词的方式来构成。

但是，那个特征究竟是什么？仅仅说"教的要求与其他价值要求一样，隶属'待决问题论争'"是不够的。① 同样，说"符合教的要求的真实和成功条件比信服或劝服或其他伪教学要求更严格"也是不够的。相反，道理该是，我们能够严格按照我们选择的任何程度去运用符合教的要求的真实和成功条件。并且，当我们选择非常严格时，我们有时会发现，哦，教的要求并不是完全虚假的。它的确指称一种教学交会，而这交会也不完全是毫无成果或不成功的。但是不知怎么搞的，整个一回事都是错的；这是一场骗局，是假币，是赝品。原来它不是真的教，而是灌输、施加条件。这种情况总是可能发生的。

"赝品乎？"

在我们精确地表明"教"如何区别于灌输或施加条件之前，我们将把学这个概念提出来，纳入我们至此已作出的关于教的讨论之中。但是，让我们先就术语作一番说明。"赝品"一词在好几个

---

① 参较C·D·哈地：《教育理论中的真理与谬误》(纽约，1962年版)，第17页及以下诸页。"待决问题的论争"出自G·F·摩尔：《伦理学原理》(1903年版)，第一章。

方面都不适于描述作为灌输或施加条件的特点与教的关系。不论从逻辑角度还是从历史角度来看，除非首先承认某件物品是法律认可的，如国家的钱币，否则"赝品"一词没什么意义。不仅如此，称某件物品为赝品即是在说出制造者的意图，也即是说，这个赝品制造者有意造出和真品相似的东西，他之所以这样做是为了某种目的，通常是为了增加他的财富。最后，说某件物品是赝品即是说，不仅那件物品如被认出就毫无价值，而且那件物品就有了令人唾弃的缺陷：无论赝品制造得多么精良，它终究不会变成真的(或许，除了至高无上的主宰作出某种大恩大德的恩惠举动)。

灌输或施加条件与教的关系绝没有任何一种这样的特征。从历史上讲，在进化的任何尺度上，施加条件是最早出现的，灌输紧步后尘(我们必须采纳所有可以相信的社会发展理论的基础)，而教则显然是后来者。(记住苏格拉底不愿使用διδαξειν一词，它与真正的教很接近。)从逻辑上讲，我们并没有(非得)界定其他一些术语作为教的骗人赝品；我们并没有(非得)指责任何特定意图为灌输或施加条件。如果某人的意图是教，但他却发现实际上他是在灌输或施加条件，那么，假如

也知道该怎么做等等，他就可以改了；此后直至下课铃响，他的行为都可受到尊重。

那么，为什么要使用这样一个不合适的术语呢？因为“赝品”一词具有两点确实适用的特征。第一，假的钱币(或支票、邮票、机票)和真的钱币(或支票、邮票、机票)都是钱币(或支票、邮票、机票)。但是，尽管它们具有大多数相同属性，但在它们不同的属性中至少有一种属性至关紧要地限定了所有其他属性的资格。我将力求表明，当教与灌输或施加条件相对立时，这对理解“教”是核心所在。

第二，制造赝品败坏赋予赝品制造本身以用途和目的的那个制度。在一些社会不存在法律监护的制度；在这样的社会中没有赝品；如果钱币持有者找到某个贸易伙伴喜欢钱币的圆形、或金属内容等等，钱币即可按照以物易物的方法交换到别的物品。但是，除非在钱币和其他东西——钱币中的金属，或全部货物总和、或该社会中的投资比率，或其他什么——之间有一种规定的关系，否则，法律监护的制度就会失去其意义和目的。赝品制造破坏了那种规定的关系，从而挫败了法律监护制度的意义和目的，即使败坏该体制

通常并不是赝品制造人的意图——也即是说，除非他有意达到某种军事或政治的目的。

赝品制造的这一特征在灌输或施加条件中也可见到，我在下面将说明这一点。正如法律监护制度远在经济理论能够就建立这种制度的意义和目的(以及假币制造何以能败坏这种制度)作出解释之前就已出现了一样，虽然我们已有学校教育的制度，但是，我们仍然对赋予这种制度以意义和目的的中心活动——教与学——缺乏充分的理解。由于缺乏理解，教师们颇具典型意义地从事着一大堆包括灌输和施加条件在内的活动；这样，他们就败坏了他们原来是要为之服务的那个制度。这最后一点必须加以论证，也将加以论证；但眼下，我希望它听上去已足以解释为什么我要在这里使用奇特的“赝品”一词。

学与哲学

哲学家们一直很糟糕地讨论“学习”(learning)。当他们探讨标准的哲学问题，如一个人怎样才能知道他有痛苦时，他们总是勉勉强强地谈到这个观念。但是，一当探讨完毕，“学”就被放回到工具箱中，依然和拿出工具箱之前一样粗糙、

未加分析。何以如此，实难理解。

人们究竟是怎样学习——逐步认知——事物的呢？这个问题一直是西方哲学的认识论传统中的中心问题。但是，在20世纪英美哲学中，这个问题一直被认作是学院内的财产，属于经验的、特别是实验的和比较的心理学研究范围。因此，对于“B知道X一事”，即只是“B学习X一事”的开端，我们有一些标准的分析(以及为这些分析作辩护的论据)。我们可以令人信服地论证“学”过于匆促地移交给了心理学家。由于从未有人花费心思去琢磨“学”究竟是什么，心理学家研究学习现象的努力一直是百受阻碍的(或大致如此，至少可以就此讨论)。即使情况并非如此，我们也可轻而易举的表明，心理学家力图界定“学”的尝试(似乎他们只是把这种尝试局限于其经验研究的序言或结论)是毫无结果的。① 他们制造出一些

---

① 我仔细查阅过一打以上有关学习心理的教科书。每一种都提出了自己的“行为变化”定义；其中较深刻的著作者相当清楚地认识到这样的定义并没有真正说出学习是什么。例如在约翰·特　弗斯著《学习：分析与应用》(纽约，1972年版)，第9—10页：“因此，本书将‘学习’定义为一个导致行为变化的过程……读者此时想必该理解到定义问题之重大，该认识到可以据其定义迅速将一部论述学习的著作分别归类。这种情况不足为怪，特别是

所谓的"有效"定义，这些定义或许(通常都不能)有效地标示出某种特殊的现象以待研究。然而，这样一些定义不仅无助于推进关于学是什么的理解，反而更糟。因为，心理学家们的定义无一例外地(就我所见而言)设定，有一个因果关系所规定的过程，凭借这个过程，学就发生了；他们只是就这个过程的性质——它基本上是神经心理学上的呢，还是(自发的或并发的)行为上的呢——而意见分歧。他们在关于这个过程就是学，还是学的原因，或是学的结果上存在意见分歧。他们只是在认为这些是重要的问题这一点上意见一致。

然而，(让我们稍微提前说出我们尚要说明的话)当我们把注意力转到学本身上时，这些关于因果过程的问题就不会产生。谈论一种什么学习过程并不比谈论什么相信过程、知识过程、意

在一个对这一过程本身缺乏知识的时候更是如此。"参较W·L·米库拉斯：《学习概念种种》(赞城，1974年版)，第一章中的类似评论。尚有一个问题：这些相互冲突的学习理论是关于"学习怎样并为什么发生"这一问题的解说(或描述)呢还是关于"学习是什么"问题的定义。依我之见，在行为主义的框架内这个问题是无法解决的。见恩斯特·希尔加德：《学习理论种种》(纽约，1956年版)，第二章。

态过程、感觉过程、断言过程、指称过程，或其他什么过程更有意义。相信有那么一个学习过程并不比相信有那么一个包括作奏鸣曲、逻辑论证、性交、跳得克萨斯明星舞、骑单轮车的过程更为理智。有的只是学习如何做这些事情，学习享受这些事情或痛恨它们，学习在何时、何地以及和什么人一起做这些事情，学习为什么应该或不应该做这些事情……这是一个过程吗？——就好像光合作用，无论多么复杂不同，仍然是一个过程吗？假话、胡说、谵言。

然而，放弃学习过程的观点绝不能使我们陷入相反的谬误：认为“学”这个术语有着许多意思，和那些可以填在可理解的学习要求中——X一空的不同短语和从句一样多。再看一下可从前一段提及的不同活动中建立起来的学习要求的范围。尽管在它们当中没有一个过程，但并不是说学这个概念仅是一件无所事事的工具，其意思完全从每一个上下文的其他术语中得来。不，当我们说：“B学——X”时，“学”这个术语必须作只具有唯一一个意思，至于是哪个意思则要由哲学分析表明——也即是说，要由确定符合学习要求的真实的充足必要条件来表明。如果可以证明这些条

件无法确定，那么，当然，我们有理由退而论证"学"这个术语有许多意思。所有这些便是标准的分析；唯一的问题是，为什么"学"作为哲学思辨的对象一直没有摆到正确的位置上。我不懂为什么竟会如此，但其后果却是：这里所作的分析远不如我希望的那样充分。①

可理解性条件

但是，我们可以大致勾勒出哲学关于学习的分析应该怎样进行。一项学习要求即是在下述范

---

① 麦克米伦出版公司和自由出版社在本世纪60年代出版过三部重要的百科全书。《哲学百科全书》中没有"学习"条目，只有一处提及学习概念。那是在查尔斯·泰勒撰写的"行为主义"词条里，写得很不错，但太简短了。《教育百科全书》中倒是有大量有关学习的条目以及提及学习概念的地方，但没有一个哲学条目直接关注学习，题为"学习理论"的条目(由W.F.希尔撰写)相当有意地略去了哲学关注。只有《社会科学国际百科全书》将学习列为理论关注的焦点。约有十几个主要条目是由格利高里·金布尔主持编写的，另有20多个条目论及与学习关系密切的问题——"思维"、"推理"等等。总的说来，它们包含大量有关学习怎样发生的动人信息，但没有一个对金布尔教授的行为主义式的定义提出疑问，所有人都以这种机械论的模式为前提：学习是在一个或二个或许多个"非依赖性变因"控制下的"依赖性变因"。除了泰勒撰写的条目以外，竟没有一个哪怕是暗示学习是一个在哲学上有争议的概念。我本人在《哲学百科全书》中论心理学概念的条目就学习而言也是非常不充分的。

式的基础上作出的一个句子的论断，B学习(时态动词)——X。这一要求仅当“B做X”(i)本身可理解且(ii)有别于学习要求时才可以理解。

“罗西，我的小动物蚯蚓，学习过用F调唱‘摇篮曲’。”如果你能明白蚯蚓唱歌是怎么一回事，这句话就是可理解的。我想我能充分想象这一要求符合(i)，但我不很肯定。

“宇宙作为一个整体正在学习更缓慢地扩展。”你能将这个学习要求与宇宙的确正在(比过去)更缓慢地扩展的要求区别开吗？我可以想象出证据使我信服宇宙的扩展速度正在减缓；但我能想象出证据使这区别于学习要求吗？我认为，这一要求未满足(ii)，但同样我不很肯定。在“B学习X命题”中，检验可理解性的问题更加复杂。在我们考虑信仰在整个学习中所扮演的中心角色时，我们会更详细地研究其中一些问题。眼下，检验方法是：仅当“B相信X”(i)本身可理解且(ii)有别于“B学习X”时，“B学习X”才是可以理解的。当然，这些条件远不充足，但它们是通往某些重要的真实条件的必要之点。

学与改变行为

如果某项学习要求要想具有意义，那么，就不得不把“B做X”与“B学习做X”区别开来。问题是如何从前者过渡到后者。许多努力正是试图沟通这一过渡时失去其基石的。因为在两者的关系中似乎有一重时间维度，从而使人想寻找某种时间上的过程作为学习定义中的中心点。

例如，在时间的某一点T_1时，B从未游过泳。在时间的另一点T_2时，B游泳了。于是，在T_1点上，他一定具有游泳的能力或潜力。到T_2点时，这种潜力已经变成一种实际能力了。于是，人们不得不说，当且仅当打上时间烙印的陈述句是真实时，则这个学习要求是真实的；这就产生了下述基本公式：学习就是时间中行为的改变。

这个基本公式可以用许多非常明显的相反例证加以反驳，因此，几乎没人愿意把它作为充分定义。然而，它确实具有某种无可争议的可信性，诱使人们不无理由地一再试图保全它。因此我们说，当且仅当B在T_1不做X在T_2做X，并且当这种变化的某些可替换性说明被排除在外时，如成熟(B在T_1时是幼虫，在T_2时是蝌蚪)或奇迹(B在T_1时是具死尸，在T_2时是复活了的拉撒

路①），则“B学习——X”是真实的。由此可见，把行为的改变和产生这一改变的过程两者都吸收到学习的概念中是自然而然的一个步骤。

那么，问题在于，如何从“学与改变行为是近亲”这样一个简单而不可否认的事实出发，作出一个既清楚又有用的学习定义来。请原谅下述简略的表达式；我认为，它们将有助于弄清人们会怎样着手解决这个问题。②

假定 $\overset{b}{\underset{T_1—T_2}{\triangle}}\overset{x}{}$ 界定为在T_1至T_2一段时间间隔内可观察到的——X 类行为中的变化。更确切地说，断言B的 $\overset{b}{\underset{T_1—T_2}{\triangle}}\overset{x}{}$ 即是断言两个命题的结合：B 在T_1 时未做 X，B 在 T_2 时做X，这样，在字面上，以终端行为，即以在时间段的终点所观察到的行为界定学习。

假定〔C〕是某种其他条件相同的限定，即产生——X 类行为的相关条件在 T_1 和 T_2 时相同。因此，若 $\overset{b}{\underset{T_1—T_2}{\triangle}}\overset{x}{}$ 是从不游泳到游泳的变

---

① 拉撒路：《圣经》中人物，死后耶稣使其复活。——译注

② 要想知道这样一种定义是怎样构造出来的，可见詹姆斯·L·居德：《教—学过程》(1968 年版)，第 5—11 页。

化，则水必得在T_1和T_2时都存在．水必得处于同一温度，等等，并且所有其他与游泳类行为相关的条件都必须是标准的。

假定"E"为 $\frac{\triangle b}{T_1 - T_2}^{x}$ 的说明，并且假定"$\sim(E_1 V E_2 V \cdots\cdots V E_N)$"这一表达式读作"并非说明$E_1$或 E_2或……或 E_N有效，其中任何一种说明都会证明学习要求是虚假的或使学习要求无效。"我们既有理由怀疑所有的说明 E_i 能够预先得到确定，也有理由怀疑，如果所有的说明 E_i 没有预先得到确定，下面提出的定义可以逃脱致命的循环。因为，如果它们没有得到确定，则$\sim(E_1 V E_2 V \cdots\cdots V E_N)$仅仅意味着："没有不学习的说明附加于上，"因此，'这个定义就被循环不可救药地毁掉了。因而，就让我们同意所有的说明E_i是确定过的好了，我们即将得出的定义在许多更根本的方面还有缺陷，因此我们在协定书上让出这一点无关紧要。①

---

① 但这样做并不能解决△b 原因的多重制约性问题。辛德瑞拉费尽千辛万苦想学会怎样做个贵妇。产生预想行为的日子终于来临了：正当她准备作出第一个贵妇式的举止——如此优雅而又如此大胆——她突然被她的仙女教母点化了，于是被赋予了所有她想获得的特点。她是学会这些特点的吗？我们或她会弄明白吗？

终于，我们有了作出一个行为的学习定义的必要技术手段。因此：

公式Q：$B(学习____X)$

$$=B_{df}\left(\frac{\triangle b}{T_1 - T_2}x\right)$$

$$\&\sim(E_1VE_2V\cdots\cdots VE_N)\ \&[C]$$

我以为，公式Q已经足以达到我们的目的了，虽然有人提出过许多其他的理由(其中不乏高见)来帮助这类公式，使之成为学习要求的译文。一种完全标准的公式会把“$\triangle b____X$”这一从句置于虚拟条件句中，这样，公式Q就不再直接地说到行为，而只是将学习界定为“行为趋向”的变化。在我看来，这一着棋只不过提出许多新的难题，如在这种非常广泛意义上使用的“趋向”等于什么——它仅是一个统计学概念，还是它指称某种心理动力呢？——而无助于反驳下述(i)、(ii)两点反对意见。① 因而，问题不是公式Q是

---

① 格利高里·金布尔：“学习，导言”，《社会科学国际百科全书》(纽约，1968年版)：“学习一直被定义为行为趋向中相对持久的变化，这种变化是作为强化实践的结果而发生的。”最后一句据说是公式Q中“$(E_1VE_2V\cdots\cdots VE_N)$”的同义语。金布尔接着写道：“‘趋向’这一术语使该定义能够覆盖那些学习成果并不直接在行动中出现的例

否可以改进，而是这样一种公式是否值得改进。

公式Q：评价及否定

据称，公式Q的一个主要优点在于，“B学习过___X吗”这个问题现在主要地(如果不是“严格地”)是一个经验研究的问题了。然而，在标准条件下，△b ___ X“成立”过吗？可替换性说明不能成立吗？当然，后一个问题看起来并不是直接经验的，但是，在实验和比较心理学的实际工作中，它并没有引起特别的困难。人们只是更精确地，主要是通过从事研究在有控制的实验室条件下可推导出来的b的种类来确定限定〔C〕。在这种情况下，$\sim(E_1VE_2V\cdots\cdots VE_N)$ 这个限定只不过是一个警告：在你宣称你的△b正在学习时，一定要控制住成熟、疲劳等等。如果确实任何问题都可以称作直接经验的，而无论实验条件是否排除这些可替换性说明的话，那么，这的确是一个直接经验的问题。因而，这种界定学习的方法就使它服从于科学的研究，有人说，我们可

子。这样，该定义就覆盖了无数种个人学会了某种可以多年不付诸实际使用的情况。”(ix—114)但这个定义覆盖同样多的、学习从不付诸实际使用的例子吗？究竟什么是趋向呢？金布尔教授并没有说。

以很有把握地期待从这种研究中得到实际技术以及精确的理论理解。

诚然，今日已很少有人宣称实验科学在研究学习上的长处了，但几年之前，这种说法还无一例外地出现在教科书中。衡量倾注于实验室研究学习中的资源产生的益是否大于害的问题只有留待将来的某个历史学家去思考了，或许就像伯克哈德那样，在《康士坦丁大帝时代》一书中力图估计较为天真的迷信的影响及其对希腊化文明之衰落的贡献。然而，这里有一种决定性的差异：在康士坦丁时代，各种地位和程度上的男人和女人似乎实际上都依赖占星术、招灵预言术、祭品预言术等，来提供上至世界是如何运转的这样一些一般概念，下至如何与世界和谐相处等实际日常建议。可是，我非常怀疑，从基于公式Q这样一种学习定义的心理研究中能否得到任何一种上述帮助。

我持这种怀疑态度的理由是：(i)公式Q(如果不是有意的也在实际上)从根本上偏离了"学"在英语中(以及其他自然语言中的对等词)的意思。并且(ii)，从科学的立场看，学习的日常观念远比任何公式Q之类的学习定义要可信得多。

同样清楚的是，一项要求的精确译文在逻辑上必须与原要求同样的真实价值，否则，在译文中就有误差。当然，假如我们把一项学习要求译成乌尔都语，如果结果是乌尔都语句子是真实的而英语句子却是虚假的，那我们就会知道我们的译文错了。要想精确地说出在任何译文中，特别是从一种自然语言译成另一种语言的译文中都有什么样的译文关系R_T是极其困难的一件事，但是，关于译文关系R_T，我们确实知道这么多情况：若它不保留真实价值，则是一个误译。

当我们为一项学习要求寻求证据时，我们几乎总是在寻求某种关于行为的真实陈述。“什么促使你认为B学会了____X”就是为B学会了____X寻求证据的一种方式——也即是说，为扁虫学会了躲避，为僮奴学会了θ定理，以及诸如此类寻求证据。不论我们用什么样的话来问这个问题，我们通常都期待回答是关于行为的陈述。假如提出B学习——X的要求从而挑起交谈的人拒不承认关于B的行为的陈述是独特的相关证据的话，那么，我们(终究)会得出结论说他并不想要别人把他本来的陈述理解为一个学习要求。

总之，不论怎样修补公式Q这个定义以求抵

御发自常识的相反例证，公式Q定义也在下面这个基本的、逻辑的方面与日常语言的学习定义不同：公式Q定义在关于行为的陈述和学习要求之间建立起一种译文关系R_T；而日常语言的学习概念则设定这种关系是证据关系R_E。

除非在某个重大方面出误差，上述论证即是上述(i)点的结论性证明。但是，对于那些不习惯于考虑各种不同要求的意思和证据之间的差异的人来说，它可能听起来并不令人信服。想一想米诺的僮奴就知道了。当我们说他学习了θ定理时，难道我们不是指他的行为按照柏拉图所描述的方式发生改变了吗？难道我们不是把那个改变也看作是某种我们想支持他学习了这一要求时可以求助的东西吗？这里，解释我们所要求的东西的意思和提供支持我们要求的论据之间的差别根本就不清楚。请求某人为他所说的提供证据的一种方式就是问他，他指的是什么。“你指的是什么——他学习过Q定理吗？”(句子中的破折号表示降调，即“……当你提出要求……”的省略)。最合宜的回答方式就是援举证据来支持这个要求——亦即是说，援举柏拉图所描述的那些行为改变。

这样说来，这种逻辑区别有时不能辨别清楚；有时却又清楚得像水晶一样。一方面，假如我们问一个支持△b 类型的学习定义的人，当他提出他学会了公式 Q 的要求时他指的是什么，如果他继续谈论他自己行为中的改变的话，我们就不能认为他回答了我们提出的问题。另一方面，如果我们向他要他学会了公式 Q 的证据时，他的行为（或一套恰如其分地得到担保的有关他的行为的陈述）恰恰就是满足我要求的东西，在日常语言中，在声称学会了这个公式 Q 和声称学会了在某种刺激出现时说公式 Q 之间是有差别的。严格地说，这正是意义上的差别；即使某种证据（△b陈述）既可以支持前一种要求也同样可以支持后一种要求，这个差别也成立。问 B 当他说他学会了公式 Q 他指的是什么即是在问他（除其他东西外）有什么理由相信公式 Q 是个有效的定义。可是，如果公式 Q 是有效的，B 所能作出的唯一回答就是指他自己的△b；我们要的是一个推理论证，而我们所得到的则是自白。总之，如果考虑到人们怎么能学会公式 Q 呢，那么，从直观上就很明显，不论我们对公式 Q 作多少补充，它永远也不能捕捉住我们关于学习的常识概念。

(ii)但是，相信公式Q定义的人还有另一条辩护的路子。许多科学概念，诸如质量、力、引力、(光)速等，都与它们的常识起源和对应词大相径庭。为什么学习就会不同了呢？毕竟，远在科学的心理学出现之前，远在发现学习律、经典条件反射律、操作条件反射律、及诸如此类之前，日常语言的学习概念就已经被封闭在与日常语言的知识、信仰、行为、意志、感觉等等概念的相对固定的关系之中了。难道我们不该期望这些日常语言的概念经历相当根本的变化以适应于这些科学新发现吗？

在我们关于学习的信念的许多细节上，答案的确是"是的"。在哲学对学习概念的探索和科学对学习如何发生的研究之间并没有一道坚实而牢固的界线。很有可能，学习的常识观念中曾经带有"放下棍子，惯坏孩子"的说法；也就是说，惩罚是学习的一个必要条件这个信念很有可能曾被认作是"学"的意思的一部分。可幸的是，道德的启蒙和心理学研究一道努力，使学习概念从这种令人可憎的信念中解放了出来。

但是，在一点上，并且是绝对重要的一点上，已被摒弃的常识观念较之于任何一种公式Q式

的定义都更接近科学的学习观。因为所有这些定义都对什么是科学的持有一种特殊的理解。特别是认为一门科学必须避开价值判断。因此，持这种见解的人设定，学习的心理学理论以及在这些理论为信息源的调查研究必须坚决避免在定义中出现价值成分。因而，公式 Q 中的 $\triangle b$ 在价值上必须是完全中性的。

然而，如同本章的其余部分将要证明的，我们日常语言的学习观念都为那些服务于某些直观上可理解的要旨和目的的改变(有机体中的改变而不是行为上的改变)保留下来了"学"，这些改变即是查尔斯·泰勒所谓的有"方向"的改变。① 一种公式 Q 式的、没有价值成分的学习定义，如果借用 H·H·普利斯提出的术语和概念，或许会在"行为学"科学中令人满意地工作。② 可是，这样一门科学必不可免地将是一条死路，如果我们关于这个世界的更一般的科学理解是精确的

---

① 查尔斯·泰勒：《行为的说明》(伦敦，1964 年版)，第九章。泰勒的著作对本章的许多论证都很有启发。他的著作是对"当代认识论家忽视了学习概念"这种指责的有力驳斥。

② "反对行为主义的几种意见"，锡德尼·胡克编《心灵的维度》(纽约，1960 年版)，第 78 页。

话。我们必将完全在一种总的进化论世界观内理解一个特殊的有机体的学习和一个物种身上的学习能力。在这种世界观内，学总是有某种确定的要旨或目的的，即使这要旨或目的过于琐屑而不值得提及。例如，我们之所以把发生在巴甫洛夫的那些可怜狗儿身上的事情称作学习，只是因为我们能够在咀嚼前的分泌唾液里以及在当显示人工食物信号时分泌唾液里辨别出某种要旨或目的。如若没有这种与某种维系生命的目的联系(不论这种联系多么模糊)，我们甚至不会把在巴甫洛夫的狗身上推导出的改变称作学习。当行为学试图把全部价值判断从其探索中排斥出去时，它也就割断了它与进化的世界观的联系，从而也就与一种严肃的科学部门无缘了。

上边这一段落的话并不构成宿命论的辩护。进化的机构即是在宇宙中处处可见的同一种基本物理(包括化学的)过程，因此，我们在任何科学探索中都设定这一点。但是，这个物种之所以生存下来而另一物种之所以灭绝是适应性的功能，大致可以这样说——和日常语言构筑学习概念中的要旨或目的的意思同样地粗糙。日常语言的学习概念本来应该是通向生命的进化观之路的一块

路标，但是我举不出证据来表明曾有人这样认为过。① 但如给定我们对一切有机体都持一种进化论观点，那么，用我们的日常学习概念(它具有固定的合宜的方向性)来换去一种公式Q式的定义就显得荒诞了，因为这种定义的唯一优点就是在一门只有死路一条的学科中的有用性。

〔如同我在前边所说的，为这些观点(i 和 ii)作充分的辩护需要另写一本书。这个概要只是为了说明为什么决定放弃公式并回到主要的道路上来。〕

因果条件再述

让我们试着找回原路以避开这条死路。我们要寻找的是一个可信性的点，正是它诱使心理学家们试图在以△b开头的那个公式上建立起一个全面的学习定义。当我们说B学习过____X时，我们的意思是他以某种方式发生了改变，但这并不是说他是以任何老的方式改变的。这样一种改变的原因必须在B与他周围世界的交往中发现——

① 我们可以把这个观念读进E·达尔文的"生命颂"(1808年)中去。但这样做多少有点牵强附会。

在发生在B身上的事情和B所作的事情中 发见。这样一种改变的结果必须在B自己身上找到：在 B的信念、观点、感情、倾向、性格、意向或习惯中找到。

因此，在学习要求中的确含有一种$T_1 - T_2$时间段的暗含意义。时间 T_1总可以在未 完 成 体主动态和被动态句式中表达出来：B 过去正在做某事而某事也正在被施加于 他的 身上。(约翰·杜威在哪本书中说过，经验正在做，也在经历。权且如此。)若学习本身是未来时，则这个 要 求的时间 T_1部分将采用未 来未 完 成体：B 将正在做某事而某事也将发生在他身上。

学习要求的时间 T_2 部分总是简单陈述式。作为那个正在做和经历的结 果，B 现在是做 X一事者。若置换到过去或未来时中，则 B 过去或未来是做 X 一事者。如果 B 过去学习过仇恨 法西斯，那么他现在是个仇恨法西斯的人，除 非 他死了、或忘记了、或改变了观点。如果 B 过去学习过15个毫无意义的音节，那么，至少在某一个阳光灿烂、大功告成的时刻，他曾经 是个背诵 15 个 毫无意义的音节的人，即使在半小时后他就把这15个音节忘到爪哇国去了。如果把学习要求的时间

段 $T_1 - T_2$中所涉及的时态及其变化都过一遍，那会是非常枯燥乏味的事。还是让我用下述这种非常粗略的方式总结一下吧。

B 学习过——X 是真实的，仅当：

在时间 T_1 (i)B曾经(正在、将要)做某事

而

(ii)某事曾经(正在、将要)发生在 B 身上或与他相关

(iii)由于或作为上述的结果

在时间T_2 (iv)B 曾经(正在、将要)成为做——X者。

我们将把这称之为因果条件. 此时此刻我要提出的一项重要的哲学断言是，使这个学习要求成其为学习要求的不是可以特别观察到的两项要求(i)和(ii)，也不是最后一项要求(iv)，而毋宁说是它们之间的联系——即：(iii)。这个联系对任何人来说都一定是直观可信的，一旦他理解了这个解说的话，否则，该学习要求就是虚假的。

这就是何以学习理论(对这一联系的系统解说)要么是常识，要么就是彻头彻尾的胡言谰语的原因所在。任何学习要求都以一条具有充足理由的原

则为前提：在(i)和(ii)中所断言的一切必须描述一个足以作为使 B 成为做 X 者之原因的经验。如若不是这样，则 B 并没有在这个经验中学习过 X。

换言之，把 B 之变成一个做 X 的人解释为是学习的结果，就是使 B 的性格或心灵状况可让任何有理性的头脑从理性上理解。或许，这句表述使之听上去仿佛我主观武断地规定了一个只适用有充分理性的人的学习定义、恰恰相反！假定 B 只是扁虫的一种，是只肝蛭，一种非常简单而原始的有机体，假定 B′是它的表兄。B 学会了当光照在它身上时畏缩(做出躲避行为)。B′也做出同样的行为，但它却没有学习过。这又如何发生的呢？原来，每次灯光照在 B 身上时，B 都受到一次电击。过一段时间后，B 就不再需要电击了；只要灯一亮它就畏缩。如果这事发生在读者您身上，难道您不也这样做吗？当这种反应牢固建立起来后，B 就被处死了：它的尸骸被分开喂给了 B′，B′美美地饱餐了一顿。在此之后，当灯光照在它身上，B 就会(有点)畏缩，而它以前并不这样做。现在，B′怎么变成了一个每当灯一亮就畏缩的虫子成了一个谜；然而，明白无误的

是，尽管B学过，但B′却并没有学习过畏缩。①

如同我们所说，B是被施加条件后畏缩的。而B′没有被施加过条件。不论肝蛭、巴甫洛夫的狗、或斯金纳的鸽子会怎样看，条件反射之所以是学习，是因为时间T_1时的事件和时间T_2时的事件之间的联系是一种完全理性的联系。为了说明这一点，让我援举另一组旨在说明相反情况的实验。或许人人都熟悉被称为"操作条件反射下的迷信行为"的现象。让我们从一群活动的、促发动机的(motivated)有机体开始。在操作条件反射的语言(不幸不是在日常语言)中，"促发动机"一词具有非常精确的意义：当一个有机体被剥夺了某种对其生活来说必要的特殊元素(食物、水、性、感官刺激、睡眠等都是例子)时，它就被促发动机了　促发了动机的有机体，除了睡眠外，都趋于主动活动：当使它们受促动的任何一点东西呈现给它们时，它们也趋于觉察。所以，稍微有些饥饿的孩童是做这类实验的极好有机体。

把孩子放进相同的小房子内，每个房子都有

---

① 萨诺夫·A·麦德尼克：《学习》(伊戈尔伍德，1964年版)，第一章。麦德尼克先生认为在扁虫身上做的试验是个"小小的奇迹"，其他几位心理学家也持有这种观点。他们告诉我，他们无法重复该试验的第二(非学习)部分。

套连接在一个可吐出树胶糖丸的盘子上的机置设置。在同一时刻每个盘内都有一粒糖丸，糖丸的发放时间是随机的但又相当频繁。每个小孩，虽然彼此看不见，很快就会各自琢磨出一套包括拉、推、掀、转等等的小仪式，就像棒球中的击球手或投手(且是为着同样的缘故)或走向自己球道的保龄球手一样，每个孩子都会重复地做出一系列(用操作条件反射的语言)偶然强化功能的动作来。对其中某些动作孩童会给予有意注意，拉拉某个杆，看会有什么结果。对另外一些动作他则会视而不见，搔搔头、踢踢腿，等等。但有意识地支配的动作和下意识的动作都表现出同一个基本的理性原则：试图重复糖果出现时恰好做的(实际上只是半秒钟前)那个动作。

在这样一次实验中观察到的实际行为可能看上去没有理性。但是，它被称作(也是正确地称作)学会的行为，因为，在这个行为背后有着一条符合理性的原则。“post hoc……propter hoc”(“在其之后……因其之故”)并不是错误的推理，只是当“ergo”(“故”)插入它们之间时谬误才出现的。这些实验实际上切割了孩子的行动与满足要求的结果之间的联系。但是，在实际生活中，这一

联系必须是前提，因为正是它才使生活成为可能。所有有机体都遵循的学习诸原则就是从这个自然的因果联系中得出来的。这些原则反过来又不可避免地但却不幸地使弹子机和自动售货机大发其财。

有机体条件

因此，不论其他解释行为的理论 说法 如何，当我们说某个有机体学会了以某种特殊方式行动时，其行为的理由和原因都是相同的。必有一条原则把学习经验和随之而来的有机体内的改变联系起来，否则的话，学习要求就一定 会被 否认。在我们返回来谈心理学 家之前 尚有一点需要补充。注意一下“有机体内的改变”这一表达式。这个表达式似乎是表达学习发生时所发生的事的最自然方式。但是，它也自然 导致 这一 问题：学习 发生在有机体内的什么地方？学习某些事物当然会有神经的后果，有人提出，一定是发生于运动学习中的肌肉反应性的改 变这一学习的 空间位置。①

① 强化何时发生的问题在学习理论家中已不再具有重要性了。见霍沃德·拉克林：《现代行为主义导论》(圣弗兰西斯科，1970 年版)，第 105—113 页。

但是，相当明显，当我们说这个有机体学习了某事时，我们并非是指该有机体的神经或肌肉结构发生了某种特殊的改变。如果我们对神经生理学的理论理解发展到了影响日常语言的地步，那么，我们或许会把神经肌肉的相关因素包括到学习要求的意义中去，当在对一个学习要求作出论断时，我们永远不可能只是指这些因素。如果日常语言真会发生很大的改变，以致“B学习___X”只是指“在B身上有个△Y”——这里“△Y”完全界定为神经肌肉的改变——(比如，在仅指神经肌肉的能量的语言中)，那么，“B学习___X”也就不再是一个学习要求了。所以，当我们询问学习发生在有机体内什么地方时，我们不能把那些指神经肌肉的改变的回答当作是自身完全的答案。

那么，学习又发生在哪里呢？或许，不妨说学习就在有机体的行为中　毕竟，在日常交谈中，关于行为的语言还是相当方便的。即使当我们在谈论内心隐秘之事时，在我们的脑海里也会有(实际的或潜在的)行为。因而，当我们说，琼斯学会了感受一种对大伙的同志之情时，在我们的脑海里就有他对待周围人的方式上的改变以及我

们称作一种热烈的感受的纯心理状态。即使他自己的粗鲁举止或上司的压抑使琼斯不能公开表示他的同志之情，我们也应该期望这种情谊表现出一点来，或许在眨眨眼等诸如此类的举动中。即使这种情谊根本丝毫没有流露出来，我们则是指，如果没有其他力量阻碍，它就会显露出来。

说"学可在有机体的行为(而不是他的神经系统或肌肉)中发见"的唯一危险是，许多行为主义者会非常生气地认为这样说意味着学就是△b，从而把我们又带回到我们曾力图避开的死路上来。因此，就让我们说，学可在作为整体的有机体内发见。若B学习——X，则不是B的神经细胞或树状突，也不是他的本我，也不是他自我(超自我或另一个自我)，也不是他的人格，也不是……，而只是B成了做X者。关于学习的语言就是关于经验——思维、感觉和行动——的语言。

现在，让我们把学的原因的问题归还给心理学家们，并且还有下列必要的告诫.

你们一直企图发现学习中的神秘过程，就像物理学家在放射性腐烂或生物学家在光合作用中发现的过程一样，你们一直想当这样的科学家。然而，与你们的意愿恰恰相反，你们实际上向我

们揭示了所有有知觉的造物身上的学习的本质同一性。多亏了你们，我们才懂得了扁虫是怎样学习的，因为我们也恰恰是以同一种方式学习的。你们囚禁了无数的动物，饿它们，折磨它们，残害它们，消灭它们。虽然你们没能把其中最坏的暴行施加于人，但你们欺骗过、玩弄过、威吓过、测试过、蛊惑过成千上万个你们称作主体的人。("主体"一词用得太恰当了，因为它在英语中还作"臣民"解。)

因此，停止那地狱般残酷的科学追求，而开始恭恭敬敬地对待你们的主体(及"臣民")吧。理性原则是怎样在种种不同的物种身上发展起来的？你们能够在你们所挑选的几乎任何一种有机体身上推导出神经病的或迷信的行为，但这只是因为那个有机体已经具有了理性学习的能力。你们已经向我们表明了怎样败坏这种能力，现在向我们表明，在爱、信任、自由的条件下，这种情况怎样才能最充分地实现吧。

请让我停一停，喘口气，总结一下到此为止的论证，然后再继续前进。在第二章中，教为两组条件所界定，一组是教的要求的真实条件，一组是教的要求的成功条件。但是，在本章的第一

部分已经表明，这些条件并没有把教和它的赝品——灌输和施加条件——区别开来。情形正该如此。因为，“教”在英语中是最宽泛的教育学概念。我们能够知道琼斯先生此刻正在教，即使我们不知道他的教是否会成功，即使后来我们认识到他所教的最好称作灌输或施加条件。“教”既包括也排除它的赝品，多少如同“钱”既包括也排除假币一样。

但是，为了说明怎样才能把教与灌输或施加条件区别开，我们必得弄清学究竟是什么。因为我们的确也应该直觉地感到，区别教与它的赝品的主要根据存在于发生在那些教所指向的人身上的事情——存在于他们所进行的学习的种类和质量上。使一桩行动成为类概念意义上的教，是教者的意图以及这个意图如何制约一次交往的方式。使一桩行动成为特定意义上的教(这时“教”排除它的赝品)，是学怎样发生的以及何种学发生了。到目前为止，我们关于这个问题所知的一切就是认识到，一个学习要求暗含着这个意思：B在某特定时刻做和经历某事与他由此以某种特定方式在后来的做和经历中发生了改变这两个事件之间，有着一种可以理喻的联系。由于学的要

求的这一条件既适用于扁虫也适用于物理学家，所以，我们不能靠理解学习的这个条件使教区别于它的赝品。因此，让我们再稍稍深入地研究研究学。

作为成果的学

在许多书中都说过，学是一种成果。通常，为这种观点所提供的论证是纯语言学的要求，即“学”之于表示它的任务的适当语词就如同“赢得”之于“努力”、“发现”之于“寻找”、“潜近”之于“捉住”、“治愈”之于“治疗”，等等。我想严格地考察这个语言学要求，因为它部分地真实，部分地虚假。更精确地理会这个语言学的论证有助于弄清这一要点：

有时学是一种成果，有时不是。

假如玛尔塔正在练习某个特殊的风琴滑音，那么，学会奏出那个滑音(优雅地，等等)通常是一个标志，说明她(或让她练习的什么人)已经取得了做这件事旨在取得的成果。假如玛丽莲正在研究布尔代数，那么，学会布尔代数就是……一个合适的成果。因为研究X、练习X、听讲X是人们试图学会X的方式。如果某人真是在试着学X，那

么，学会X 当然是一项成果。但是，人们可以研究、练习、听课、等等，而并不真是在试着学什么，只是把它们作为试图摆脱乏味或逃避惩罚或通过考试的方法，或者是为了达到其他较严肃或较琐屑，可以包括也可以不包括学习在内的目的。

如果某人是在试着做其他一件事时偶然地学会了这件事的话，这个学会就不是一项成果。考虑一下一个嗜好赌博的人像在尽义务似地把他一生的积蓄一次--枚银币地输进一个独臂强盗的钱袋里，(多么可悲可叹的情景！)他肯定不是生而为之的。他也不是长大就自然会 做这事的。不，不是，这也是一种学会的行为。但我们不应把学会这样一种嗜好也认作为是一项成果。我们也不应把一个神经病人的焦虑反应等等 看 作是成果。因此，让我们稍稍更加仔细地考察一下成果语词这个概念。究竟是什么使"学"成了一个成果语词的呢？

考虑一下这两个公式：

(i)若 B 正在试着做某事 S，则做某事 S 就是 B 正在试着做的事情。

(ii)若 B 正在试着做某 事S，则 结 果 R 就是 B 正在试着取得的成果。

英语(我猜测，任何其他自然语言也是如此)含有可置换(i)中的“试着做某事S”的同义词，即可不改变意思和真实意义地替换上另一个词，于是，“努力”便可简洁地替换“试着赢得”等等。公式(i)就是检验这种同义词的测试，因为，只要动词符合标准规则，这个公式的真实性就会得到保证。〔当然，即使在最易而显见的例子中，同义词也会受到挑战。如：“B在找老婆，但是，找到一个则是他最不情愿做的事。”〕

在公式(ii)中，置换“结果R”的必须是名词，而不能是分词。B努力取得的，不是“赢得”而是“胜利”。假设B正在养伤，如果他正试着转他的头，那么，头的一次转动则是他试着取得的成果。当然，在生活中什么算得上成果取决于环境；但基本上任何东西都可算作成果。语法也是如此；可以以恰当的动名词形式占据公式(ii)中“结果R”之位置的词，就可算作表成果的动词。

“学___X”及其分词形式在公式(i)中非常合适。但是，还有这样一些符合“___X”的价值使得说“B正试着学会它们”等于白说。比如，“B正试着学会说有些东西有名称”这样一句话。的确，说一个婴儿或一只黑猩猩或海伦·凯勒正在试着

学会说有些东西有名称是有意义的，但是，学会这个(或许是任何的学会这个X一事)怎么就会是某人试着去做的呢？但他可以试着学怎样做X，试着学做X，或试着学X；学这些东西于是就成了他试着在做的东西了。

但是，在公式(ii)中，一次"学会"(名词)从来就作不得一种成果的名称。如果B在试着学____X，那么就会有某个名称去指称B试着要取得的成果：关于X的知识、对X的掌握、对X的理解、对X的评价、对X的意识、对X的熟悉、做X的技能、对X的成见、X的感觉或感受、趋于X的意愿、做X的能力等等。如果B正试着学优雅的举止，那么，优雅的举止而不是学优雅举止，则是B试着取得的成果。

因而，我们有理由怀疑，"学"是否恰恰如同表成果的语词的较清楚的例子一样。的确，我们是使用由动词转换的名词，如"赢得"、"治愈"、"找到"、"捉住"等来指称其他一些成果；但是，我们从不说"一个学"。(当然，的确在某种意义上，"学"毫不含混地是个表成果的语词，如在"她是个有大学问的人"这个句子中。但是，这种"学"，在今日这种情况下，可没有什么人会试着

取得)。当动词"学"置换公式(ii)中"某事S"时，通常从上下文便可清楚地看出什么是所追求的成果，但是，很少(从不？)会出现动词"学"可以作为那项成果的名称的情形。恰恰是因为试着学很清楚是项任务，一项可以多种不同方式(研究、练习、听课等等)来完成的任务，所以，动词"学"才不会指称一项成果。

然而，学确实有典型的表成果语词的许多特征。我们的寻找或许不成功，但找到必是成功的。我们的教或许难以奏效，但学会了就必定是有效的了。我们在教育中病态地追求学会，如果说学会不是一项成果，或学会与成果只是偶然碰到一起的，那听起来的确矛盾百出或像反话。如果学不是一项成果，那么，我们倾注在教育中的所有努力又有何用？

学有两重"意义"吗？

把"学"作为一个表成果的动词加以分析的论证似乎并不是结论性的。这个词确有许多典型的表成果动词所具有的特征，但却没有其他一些特征。此时此刻，的确有自然而然的一着棋可以考虑，但也自然而然地会有走这着棋的障碍。或许，

"学"确实有两重意义：一个 表 成果，一个不表。或许，求助于"两重意义"只不过是掩盖我们对学究竟是什么一无所知的一种手段。

让我们从否定的假设开始。"学"一词根本不包含同形异义现象。学会读是一项成果，学会赌博且有嗜好不是一项成果；但它们都是学会。或许，学的表成果"意义"与非表成果"意义"之间的差别只不过是学值得学的、真实的、善的事物与学无用的、虚假的、恶的事物之间的差别。我们之所以倾向于认为"学"具有清楚无误的表成果的"意义"，实际上是因为这样一个简单的经验事实：学通常会在有机体内产生有益的改变。情况若不是如此才是令人奇怪的事呢！毕竟，人是经过一场漫长而代价昂贵的进化斗争后的产物：如果经验(行动并忍受行动的后果)在我们身上引起的改变于我们无所帮助的话，如果这些改变并不趋于带我们这种有机体取得有价值的东西的话，那么，我们很可能早就被一种更精明的物种赶到一边去了，我们所占据的得天独厚的生态位置也早就被它夺走了。

上面这个句子中的"我们"最明显地是指所谓的Homo sapiens(人类)，但是，它还指其他什么

吗？为什么不呢？！它指的是所有活着的、有知觉的、可主动活动的有机体和物种！这就是何以经验在扁虫身上引起改变的方法也为人类直接地、直觉地理解的原因所在。至少在比喻的意义上，我们都是同一个学习过程，一个与宇宙本身的起源一道开始的过程的产物。

我把这条论证路线称之为理解学的本质的低限观点。实际上，这种观点认为一种因果式的定义足以把握"学"的意义是什么；也即是说，说 B 学会了 ___X 即是说 B 身上的某种 ___X 类型的改变是由 B 在某一特定环境中的经验所引起的。在上下文中，一项学的要求或许暗指比这更多的东西，但我们可以看到，任何此类暗示总是依赖于学的本质之外的某种东西。正是这种上下文中的丰富性使得我们把学看成是一项成果；正因为学通常在有机体内引起积极的、有助于生存的改变，所以，并非所有如此引起的改变都是积极的。我们能够也确实学到无用的、虚假的和恶的事物，但从统计学角度说，那当然不是任何能够生存的物种的准则。分析"学"的低限观点就是这样开始的。

论断风险

高限观点则强调人们在作出学的要求时所冒的论断风险。① 在某种意义上，只要人们作出论断，他总是要冒风险的，因为他所说的可能是虚假的、错误的、或会带来有害的后果。但是，“论断风险”的说法是在更加技术性意义上用在这里的：若论断违背一个或更多赋予论断本身以意义或目的的前提假设，则风险被撤消。

高限观点的辩护者认为，任何学的要求(即任何具有B学____X形式的论断)都以“在____X有某种有助于B的价值”为前提。作出一项学的要求却又同时否认在____X中有任何价值，特别是有助于B的价值，无异于剥夺整个论断在交往中的意义或目的，在这个意义上，撤消论断风险即是使论断丧失意义。

这种观点之所以被称作高限观点在于它坚持认为，任何学的要求都求助于认知的和伦理的标准，不能满足这些标准就意味着这项学的要求中

---

① 从论断风险的角度分析教学概念不过是保尔·J·狄特尔的主要贡献之一，见他的“教、学、知”，《教育哲学的理论》第五辑，(1973年)1—25页。

的论断风险被撤消了。于是，高限观点的支持者回到我们那位可悲可叹的赌博嗜好者例子上——他弓背弯腰、衣衫褴褛、双目无神、用颤抖的手飞快地把一枚枚银币喂进赌博机的爪子里——问道："见鬼，你怎么能说他是学会这样做的呢？他究竟学到什么了呢？姑且承认，他学会了怎样操作那机器，那并非什么伟大的成果。姑且也承认，他所以变成这个样子，是他过去曾经做过和不曾做过的事情的结果，也是世人反过来对他做过和不曾做过的事情的结果，但是，把他现在的错误行为称作'学来的行为'就是在糊弄学的整个观念。确实宇宙中有许多过程制约着事情会得出什么样的结果，但可以肯定，并非所有这些过程都是学。"

我承认，把这两种立场称为"观点"是令人生厌的，但"观点"似乎是最好的词了。这两种观点不是学习定义，更不是学习理论。存在着解释和分析一项学习要求中的"学"和"____X"之间的联系的问题。动词"学"的确具有一种表因果的意义，即在时间中或一段时间中发生在一有机体内的改变。但是，直到在——X 中填上什么东西才能再说出更多的话。这个改变是有机体的信念、价值观、

性格、气质、观念、习惯、感情、举止或风度的改变吗？我之所以把这两种回答此类问题的方法称之为“观点”，是因为在你能够说出学是什么或学到了什么之前你必须确定认知的或伦理的标准是否或在何种程度上被纳入了学的意义之中。

让我们再看几个学的要求以便弄明白当我们从这两种方式去考虑它们会得出什么样的分析结果。

命题 1：朱安学过怎样游泳。

命题 2：凯琳在学“忽必烈汗”这首 诗。

命题 3：劳拉昨天学过θ定理。

命题 4：玛利亚学过(认同)她父亲。

我们想要做的，是使这些要求充分具有资格直到每一项要求中的论断风险都被撤消。究竟在什么情况下否定 X 中的价值会使整个要求沦为虚假的或失去意义？如果我们在命题 1 中补充上一个很长的故事，说朱安被某个黑社会组织囚禁，在她能有机会使用她新学来的技术前就会被处以死刑，这样，我们就否定了她的所学并没有带给她任何好处，但我们并没有因此而使这项学的要求冒什么风险。但设定我们还补充上：

命题1′.但是，朱安所做的动作永远也不会帮助她或其他任何人渡过水流。

我们有足够的聪明才智想象出这样的景象：一个诚实的人连续地作出命题1和命题1′的论断。若命题1′是真实的，则命题1是虚假的，且命题1的虚假不知怎么是个语言错误；甚至操本国语的人有时也会误用这样的句子。或许朱安以为她所学的动作(如从一个写得很差的手册中学的)会帮她渡过水流，或许正是这个东西误使说出命题1和命题1′这种话的人说出了这些。但是，一旦他只要考虑到他是怎样使用“学”这个语词的，他就会不得不承认，把命题1和命题1′连结起来是说他想要说的话的一种错误方式。

可是，究竟在何处他的论断失效了呢？从低限观点看，这并不是“学”一词的错用。因为，命题1′很清楚与单纯地否定命题1不同。我们可以把命题1中涉及的两种成果分开：游泳是一种成果，学也是一种成果，即使学的是某种在本质上是不值得一学的东西。若命题1′是真实的，则朱安学习过做某些动作——使“正确的”动作区别于其他动作。我们不得不把“正确的”加上引号，因

为区别的原则并非是她所想的那样；然而，某种原则是涉及到了，并且所谓学习怎样做 X，就是学习做出这样的一些区别。假定命题1′是真实的，则命题 1 的错误之处即是描述什么是朱安所学到的。

命题 1 与命题1′之间的差异可以很容易地与命题 2 和命题 2′ 区别开来。**“但她从不能弄对其中的任何两个字词。”**

这里，命题 2 的反题一举撤消了 学的 要求。命题 2′ 简单地(尽管是用另一些话)否 定了 命题 2。当论断风险在这里被撤消时，在“学”这 个 词的意义中并没有什么奇特之处。当一个人既肯定又否定同一项要求时，他总是会输的。

命题 1 －1′和命题 2－ 2′都区别于命 题 3和

命题 3′：但劳拉从昨天起相信，正方形的边长乘以 1.5 会得出两倍于原正方形的正方形之边长。

同样，在命题 3 和命题 3′ 连用 时 是有错误的，但并没有什么东西表明错误出在“学”一词的用法上。看起来很清楚，劳拉确是学到了某种东西；只不过用“Q 定理”来命名 这 个东 西是个 错误。她得到了某种东西，但 却 没有 得到 对的东

西。若所作的论断是"乔治击中了球"，则当发现击中的是肥皂泡而不是球时，这个论断就得收回。但是，这并不证明就撤消了"击中"一词的用法中的论断风险；即使打击的对象变了，"击中"这个动词的用法仍然不变(或理智上如此)。命题3－3′中的"学"一词也是如此。

但是，从低限观点继续分析越来越艰难了。考虑一下命题4和

命题4′：但是，玛利亚认定是她父亲的人并不是她父亲。

若命题4′是真实的，则命题4是虚假的。不仅如此，看上去命题4也是虚假的，因为"学"一词在那个句中的用法有错。这样说便没有什么错了：

命题5：玛利亚现在相信琼斯是她的父亲。

命题5′：但琼斯并不是她的父亲。

这两个句子都可能是真实的。但下面这两句中就有错误了：

命题6：玛利亚知道琼斯是她父亲。

命题6′：但琼斯并不是她父亲。

命题4-4′更像命题6-6′而不像命题5-5′。命题6中的错误之处(若命题6′是真实的)在于"知道"一词的用法。若命题4′是真实的，则命题5中有同样的错误。因为当肯定命题4而又知道命题4′是真实的时，就不仅仅是错误地描述了玛利亚所学到的东西；而是错误地使用了语言。在命题4中有着几乎与命题6中同样的论断风险。除非说命题4的人有充分理由相信命题4′是虚假的，否则，他本应该说出某种像命题5那样的东西来。这里"本应该说出"可借助于日常话语的规律加以辩护。

这样一来，我们就深入到了分析"学"的(高限)观点的情况的核心所在了。这个例子要求我们重新检查同一个基础。命题1、2、3为一方，命题4为另一方，这两方之间的界线可以像上述论证所暗示的那样划得那么清楚吗？如果命题1′是真实的，那么，违背"学"一词的用法规则的指控难道不可以用来指控命题1吗？广而言之，如果仅仅说人们通常期待"学"一词后接某种正确或真实的东西，难道这种说法中就没有什么东西令人误解吗？或这样说更好，难道使用"学"一词的论断风险不是在于这个事实：即"学"一词暗含填

在我们的范例中的___X的东西的真实性和正确性吗？高限观点就是这样来考察“学”这个语词中的论断风险之定义的。

两种观点之比较

低限观点并不因为它面临一些困难问题就被击败了。它的拥护者有两条互相支持的论证路线。第一条路线是论点，命题1－4应该联系在一起看，整个与另一类情况区别开来。因而，第二条路线就是重新解释对命题1－4的分析，以使这一分析和命题1－1′的解释取得一致的步调。

第一条路线：是的，命题1－4及它们的反题是一个整体，它们都与下列命题区别开：

命题7：奥柏尔学过马卡斯·奥里欧斯在公元前49年渡过了卢比孔河。

命题7′：但马卡斯·奥里欧斯在公元前49年渡过卢比孔河是虚假的。

若命题7′是真实的，则命题7中的所学就有什么地方错了；但错误之处不在“学”一词中，也不在对于所学之物的描述中。它只是错在，学某种

虚假的东西几乎没什么价值。清楚的界线在于对所学之物的正确描述和虚假描述之间。这条界线恰恰就是下述两种情形之间的界线：一种是学的要求和它的反题都可是真实的，如命题7－7′中的情形，另一种是它们之中必有一个是虚假的，如命题1－1′至4－4′等命题中的情形。

但是，若命题7是真实的，都要求些什么呢？显而易见，要求许多东西。“奥柏尔”必须是一个相信并在合适的情形下能够以某种方式确证马卡斯·奥里欧斯是在公元前渡过卢比孔河的人的名字。如若命题7是真实的，则有许多区别是奥柏尔必须作出的；还有其他一些区别，如果奥柏尔不能作出它们，就会使我们怀疑命题7，如果说不是全部放弃它的话。以“历史人物”和“小说角色”作为马卡斯·奥里欧斯的描述之间的区别为例：如果奥柏尔不能正确地作出这种区别就会导致我们否认命题7；或需要我们就其对她所学之物缺乏理解补充上一条限制。只是当我们不愿意承认关于学的相当测试时，我们才实际上对误用“学”这个词负有罪责。这就把我们引到了

第二条路线：不对，命题4－4′与命题1－1′并没有那样大的差异。使高限观点在命题4－

4′情形中如此令人信服的原因是很简单，很偶然的事实：我们通常并不把认同自己的父亲看作是一项成果，除非父亲并没有正确的认同，但是，认同本身却可能是一项成果。假如玛利亚是个年龄很小的孩童或智力非常迟钝的人，那么，如果她能学会把一个人认同为自己的父亲的话，即使这样认同的人不同于她父亲，认同也是一项成果。当然，在这种情况下，给定命题4′是真实的，命题4仍然是虚假的，但这仅仅是因为命题4包含(或在大多数上下文中暗含)对所学之物的错误描述，而不是"学"一词的误用。不仅如此，婴儿玛利亚或痴呆儿玛利亚的情况实际上还显露出"学"在所有情况下的首要意思。在命题4中能够违背"学"的用法的语言规则的唯一方法是把命题4与一个完全不同的反题联在一起。

命题4″：但是，并没有两个人(活着的或死了的或其他什么样的)，玛利亚可在其中把父亲与非父亲(以任何方式)区别开来。

低限观点的拥护者现在占了上手。他可以进而给高限观点以致命的一击，若"B学X"(这里X

是一可理解的命题)暗含 X 是真实的，则 我们根本不能说，有些人曾学过地球是扁平的、天使存在、乔治·华盛顿把一枚银币掷过 波托马克河，等等。但是，我们的确说这样的话，并且我们清楚地知道我们说这些话时指 的是什么，或者 说，如果学的命题看起来过于遥远，我们 可 以 指 向"学做"：如果一位人类学家告诉我们，在某个部落中，有些人学习怎样用跳舞来求雨而另外一些人学习怎样用画画来吸引猎物，我们清楚地知道他指的是什么。这就是他们所学的，即使在实际上，雨并不受舞蹈所影响，猎物也不为艺术魅力所动。

情形似乎对低限观 念的"学"的 定义 非 常有利，以致该完全赢得我们的同意。但 并非 如此。相反，当我们重新思考这一论证过程时，我们发现问题比以前更加混乱了。我们能够理解，人们何以会信守两项成果——学作为一项成果，正确的所学之物作为另一项成果——的主张。但是，高限观点的拥护者提醒我们，这两项成果并非像低限观点要我们所相信的那样是以因果 方 式 相 关的。

再看 一下命题 7：命题 7 的真实性的确 显得

独立于命题 7′的真实性。但是，如果 命题 7′是真实的，那么，我们是在说奥柏尔学到了什么呢？可以设想，我们所指的比说："奥柏尔按照命令学会了重复这个句子：'马卡斯·奥里欧斯在公元前 49 年渡过了卢比孔河'"这样一句话要多得多。即使是低限观点的拥护者也会要求奥柏尔作出其他一些"区别"来表明(难道我们不必要说吗？)她相信有个名叫马卡斯·奥里欧斯的人在某一特定时间作了某种特定的举动。并且，如果这是奥柏尔所相信的东西，难道她不得有某种理由支持她的信念吗？差不多任何东西都可以算作理由："我的教师这样告诉我的。""我似乎记得 在哪 本书里读到过这件事。"但是，如果奥柏尔无法为她的信念给出任何理由(即使不考虑理由的 性质)的 话，那我们就不会理解命题 7 了。我们不必知道奥柏尔是怎样学到她所学的东西去理解命题 7。但 在我们的脑海深处确实有这样一条规则：无论她是怎样学到的，在学的同时，她也获得了某种理由(无论多么少)相信所学之物是真实的。在任何信念要求中都有这么大的论断风险。

命题 7 是那种出自想象的一场教学交会的典型例子。这类教学交会往往因教师草率的推理和

信口开河或学生不留心听讲及不专心去记而质量大大降低。在这种情况下，人们就会相信某些非常怪诞的事情；任何一种虚假的命题都会被某人在某时在这种意义上学到。所以，“我想我记得在学校里所说过这件事”并不是支持任何信念的充足理由。然而，更重要的是，为什么它会是一个理由。它之所以是一个理由，是因为建立学校的意义和目的就是促进学习；而且，(高限观点的拥护者会这样认为)学习意味着比仅仅按某个规则作出区别更多的东西：就信念而言，学习意味着这条规则本身是达到真理的向导，是获得手段－目的式行动的有效技能的向导，是个人与社会取得态度和谐的向导。

当高限观点的拥护者来到命题 4－4′时，他就到达了其根本依据的所在之处。“学”一词的这个用法并不出自典型的教学交会。似乎很清楚，若命题 4′是真实的，则命题 4 中使用“学”一词的任何意义都完全丧失了。颇有教益的是，低限观点的拥护者在他能够给予他对命题 4 的解说以任何可信性之前，不得不重新解释这个句子以暗示一次教学情景(从“学到父亲的认同”转变为“学习认同”)。

祈雨舞蹈的再思考

按照同一条规则，高限观点的拥护者可以同样地理解历史和人类学的例证。的确，我们常常未能取得我们预想的学习目的。但是，这个事实并不要求我们就此放弃“学”的意义的要旨或目的。如果人类学家选择使用暗含部落人观点的语言而不是观察者的语言，那是他的特权。这并不一定造成误解。但是，从部落人的立场看，学习用舞蹈来降雨就是学习某种东西，因为部落人相信他的舞蹈会造成雨。假如部落人不持这样的信念，那么，人类学家的描述中的“学”一词就用错了。请考虑：

命题8：部落人学会了怎样用舞蹈来祈求降雨。

命题8′：但部落人并不相信舞蹈会造成降雨。

让我们把命题8′解释为广泛地指部落人相信降雨是由气象条件的某种合成而造成的，更具体地说，是指舞蹈对降雨没有丝毫影响。若命题8和8′都是真实的，则进一步追问部落人就会导致

他说："我在求雨，但我不相信我在造。"——这样的话，即使不是自相矛盾，至少也是非常奇怪的谈话方式。

命题 8 和 8′的结合中的奇特之处恰恰在于"学"与"相信"的关系；它与舞蹈是否会造雨的任何信念的真实或虚假毫无关系。假设事实情况是，祈雨舞蹈给部落带来团结，排除了共同居住必不可免会造成的一切紧张状态和敌对情绪。于是

命题 9：部落人靠祈雨舞蹈带来了部落团结。

命题 9′：但部落人并不相信祈雨舞蹈会带来团结。

让我们像解释命题 8′一样地解释命题 9′，部落人非常具体地认为，祈雨舞蹈对群体团结没有丝毫影响；他们相信，群体团结是由另一种仪式造成的，而人类学家却错误地把这个仪式解释为没有功能，缺少祈雨舞蹈的那种必要的情感强度。即使如此，在命题 9 和命题9′的结合中也没有任何逻辑的或人类学的怪诞之处。① 但如果把命题

① 关于人类学家的观点与部落人观点之间的关系，请见 B·R·韦尔逊编的论文集《合理性》(纽约，1970 年版)。

9改作“部落人学会靠祈雨舞蹈产生部落团结”，那么，它与命题9′的结合就会产生与命题8和命题8′之结合相同的交际失败。

我们可以从这个例子中得出结论说，学做X暗含相信X的信念吗？显然不行。儿童学会怎样说祷告文和表示忠诚(常常是非常有力地)但却根本没有什么信念。但我们可以作出一个更重要的结论：(学习怎样通过做X而产生Y)暗含着(相信X会造成Y)。学习怎样游泳暗含着学习怎样做某些动作和相信这些动作会帮助人渡过水流而不被溺死。我们(主要地)在这条信念标准上区别那些本能就会游泳的物种和那些必须学习怎样游泳的物种。狗在游泳时所做的动作并不是它学会怎样做的；它本能地就会“狗刨儿”，或似乎如此。但是，许多小时候从未游过泳的成年狗的确似乎是学会怎样游泳的；当它们初次发现自己在水中而惊恐万分时，它们必须学会这些动作以使它们安全地浮在水中，并使它们抵达所想去的地方。如果说，谈论狗学会某某事使这个情形听起来有点物人同形同性论的腔调，那就让它如此好了。唯一的谬误是把人的学习看作仿佛它不是与人同形同性的。

更具体地谈到人的学习，我们会看到这一点与学校中遇到的最严重最复杂的问题——即教儿童怎样阅读——有着直接的关系。许多教阅读的专家的反应论观点导致他们认为，阅读纯粹是一个可通过训练而教会和学会的技能。这些专家们恰如其分地使用军事比喻，训练他们的士兵掌握"语词进攻技能"和"辨识战术"。从未提出过"学这些东西为了什么"的问题，更没有提出过(上帝禁止！)"做这些事情是否真会产生出学习者所追求的目的(如果有什么目的的话)"的问题。

这些所谓"有阅读问题的人"实际上究竟相信阅读是什么呢？他们在要求(或强迫——说出来都丢人)他们掌握的特殊技能和据信隐含在这些练习之中的目的之间看出了什么关系了呢？阅读专家们很少提出这样的问题，因为研究表明，花费在这类问题上的努力和时间并没有导致考试分数的提高。但是，如果采取高限的学习观点就会发现，在取得特定的考试分数和学会怎样阅读之间有着大壤之别。后者暗含着(且前者并不暗含)，逐渐相信在一页纸上的墨迹形状和口语的声音之

间有一种受规则定向的关系。至于什么英语中这些规则不必要的复杂啦，书写中所说的通常在重大方面与人们在日常话语中所听到的很不相同啦等等，并不要紧。但是，正是形状与声音之间的联系赋予了阅读活动以意义和目的，从而使阅读成为某种人们可以学会做的事情。除非一个人相信有着这样一种联系，一种与他自己的目的有着具体的而不是抽象关系的联系，否则，他永远也不会学会怎样阅读，即使他可以在专家操纵下在考试中取得高分。在一个持高限观点的人眼中情形就是这样的，当然，在低限观点看来，下列命题中并不存在什么矛盾：

命题10：汪达在五年级学会怎样阅读英语。

命题10′：汪达并不相信在纸上的形状和口说英语的声音之间有联系。

命题 10 和命题 10′的结合表示一种逻辑上的不可能性还是一种统计上的不可能性，恰恰是关于学的本质的高限观点和低限观点之间的差异所在。

两种观点之总结

通过断言"学习"一词有两个不同的意义(语言学的说法)或学习的本质应在两种观点对同一过程的同时而恭敬的知觉中发见(神学的说法)来解决这一差异的确很诱人。然而，我们应从显得和任何事一样清楚明白的事情着手：从命题1－1′到命题10－10′，不论我们所谈论的是扁虫学习畏缩，或是狗学习游泳，或是人学习上面所描述的(或错误描述的)任何事情，"学"一词似乎确实自始至终都保持着同一个意义。尽管从命题1′至命题10′具有大范围的不同逻辑思考，使从命题1至命题10的不同学习要求沦为虚假或失败，但是，这些差异并没有暗含"学"有不同的意义。学似乎并不是一个本质上模棱两可的概念。我们把这一明显的单一语义性指称为学的要点#1。

正如可预见到的，还有要点#2，即使像百老汇戏剧的第二幕一样，它也是某种令人失望的东西：对一个关于"学"的定义来说重要的一切在本章第一部分所作的因果分析中都已经说过了。说有机体B学会了某事即是说某人(任何人，任何有理性的头脑)理解了(直接地、直觉地、不需

相关概括地)他正谈论的 B 身上的特殊改变(B 的行为、情感、信念或观念、态度、价值观、性格、习惯、意志，或随便什么的某种改变)是 B 之经验(由 B 的行动及忍受或享受他的行动的后果所引起的)的结果。这一定义可能在某些方面还不甚精确，但其精确度已足以解释下列区别：

问题Q：为什么 B 跛着走路？

回答1：因为他摔断了腿。

回答 2：因为他学会了为断腿作补偿。

回答 1 以经验概括为前提：断腿⟶跛。它并不要求对 B 或 B 的状况有特殊的理解，对任何知道这一概括的人来说，这个说明像任何说明所能作到的那样充分。然而，回答 2 却要求人们把这个特殊的跛行理解为取得有助于 B 的某种价值：比如减少疼痛，或增加运行的效率，尽管跛足能力不足。回答 2 以回答 1 的真实性和充分性为前提；因为，如若 B 的跛行并不是由于腿断而造成的，而是由于 B 想赢得同情而作出的努力，则回答 2 就是虚假的。因此，回答 2 暗含回答1，而回答 1 则不暗含回答 2。一条断腿可以绝对地促使 B 跛行；或者说，一条断腿可以成为 B 学习

(如何)以某种给 B 带来价值的方式跋行。

让我们再来谈谈那个有赌博癖的人。这里所提出的定义很清楚地表明，在断言这个有赌博癖的人的行为是学来的时，究竟涉及到了什么，或许，使自己屈从于间断的强化作用的偶然事件是他所学会做的某件事，且用做这件事的方式逃避乏味的感觉或绝望之情——或许某种盲目的自杀举动。心理学家坚持说他的行为(全部行为吗？)是学来的或许是一个非常聪明的要求．我们要弄明白这一癖好对有赌博癖的人的意义或目的，以及在我们弄明白它给有赌博癖者带来的价值之前，我们不该认为我们已正确地理解了他在冲动驱使下的行为。① 抑或心理学家坚持称之为"学得的行为"只不过是心理学家喜造新字的癖好，某心理学家本人从对科学探索的本质的错误理解中

---

① 这种观点极其有力，然而却易于产生误解地表述在 R．D.莱英著：《经验的政治学》(哈门斯伍斯，1967年版)，莱英并不像某些狂热分子所说的那样，是个"非理性"的鼓吹者，他想说的是，即使是非常离奇古怪的思维和行动方式，只要在考察它们时耐心地注意到，B 学习如此这般地思维和行动时一定认为这种行为具有于B 有利的价值，那么，这些思维和行动的方式就变得可以理解了．因此，在莱英看来，精神分析疗法最好该理解为无固定角色的教与学。

学来的东西。

现在，让我们来看看要点#3，一项学的要求诉诸某些认知的或道德的标准而没有精确地暗含这些标准在特殊例子中是满足的。通常，若B学过___X，且B还没有忘记___X，则B知道___X。通常，若B学过___X，则，即使做X在他身上应受道德谴责，但B之做X一事并不受制于附着在纯粹任意的，不可思议的X之举(或习惯)上的道德谴责的程度限制。

但是，通常如此的并不一定就是如此。伯特兰·罗素提醒我们，“每天都给这只鸡喂食的人到头来扭断了鸡的脖子。”① 可怜的鸡可以说学会了，那人的出现表示食物的到来，但是，没有人会断言鸡知道这些。同样，阿道夫·艾克曼的确学会了执行命令，不论这命令是什么，且这一事实改变了我们对此人及其举止的厌恶心情。正是这些事情学来的性质使艾克曼的行动从禽兽之举减弱为仅仅是世俗之举。

问题Q′：那么，认知的和道德的标准又是

① 《哲学问题》(牛津大学出版社，1946年版)，初版于1912年。

怎样与学的要求相关的呢？上述学习要求的多样性及高限和低限观点对这些要求的解释之差异只说明了唯一的结论：不可能通过分析日常语言找到对问题Q′的答案。值得认真关注的唯一答案只会是一套关于学习的哲学理论，其本身植根于更一般的进化理论。这种理论会强调物种的连续性；亦即是说，这个理论会把我们关于知识和道德的概念与经验有效的物种适应性概念联系起来。这种理论还会说明，人所独有的语言能力如何使我们不可避免地学习虚假的信念；而学习虚假事物反过来又使不学习成为可能，这似乎也是人所独有的能力——不幸，这种能力似乎在我们身上都没有充分发展，在好战者身上则完全萎缩了。正是这种能力使得批判的自我意识成为可能；正是在这里存在着批判的反思习惯之基础，我们希望这种习惯可以教授也可以学会，统而言之，一种学习理论是或者应该是哲学人类学的一个分支。学习是把我们作为有动力的生物有机体的本性和我们作为真理和正义的追求者的本性连接在一起的桥梁。

这样一种理论的发展很清楚是哲学探索的下一步任务。与此同时，必须以这种理论为前提。

教与灌输和施加条件之间的区别如果不借助于这里称作学习的高限与低限观点之间的区别就永远不能弄清楚。但是，什么是学，如果它可从这些不同方法来接近？就眼下而言，我们仅仅设定，可以发展出一种科学地充足的理论，它既可以解释学习中涉及的神经生理过程的已知事实，也可以解释任何学习要求所诉诸的认识的和道德的标准，即使满足这些标准并非(总)是学习要求的真实性的必要条件。关于学习仍有许多要学的东西。

教及其赝品再论

教以其引起的学的种类而与其他引起学的方式区别开来。用最简单的话来说，论证如是：设定在教与学要求的范例基础上的英语句子的真实性。

(i)A教B——X。

(ii)B学——X。

设定(i)和(ii)中的时态相同以使(iii)可信，且设定(iii)也是真实的。

(iii)以(i)指称的事件是以(ii)指称的事

件的原因。

再进一步设定，(iv)在句法上是可能的且在语义上是可信的。

(iv)B知道——X。

设定(iii)是真实的。

(v)若(ii)——→(iv)，则(i)是在特定意义上的教——这里教在概念上区别于灌输和施加条件。

这种区别教与其赝品的方法可能看上去令人怀疑：它似乎是解决促使本世纪一些最优秀的头脑从事教育哲学的大问题的一个极其廉价而简便的方法。① 这种怀疑不能轻易地消除掉，我认为，上述那个简单的小论证确实把教同其赝品区别开了，绝对地也是不可争议地区别开了。我认为，它之所以未被普遍承认为作出这种区别的唯一方法的原因之一是相当清楚的：这是相对而言忽视了

---

① 近来有关灌输问题的论著中引人注目的是其目的的严肃性和撰稿人的高度合作。I·A·斯努克编《灌输的概念》(伦敦，1972年版)是极好的一个选本。斯努克还是一部大部头分析著作的作者：《灌输与教育》(伦敦，1972年版)。

学这个概念而造成的后果；甚至那些最直接地研究教育哲学中的知识论问题的哲学家也忽视了这个概念。① 另一个，或许也是更重要的原因是，这种划分区别的方法只留下非常小的空间在其中我们能够肯定，我们是在教而不是在灌输和施加条件；这种论证划出一个相当狭窄的圈子，并且说："(只有)在这个范围内你能够肯定你正在做的是教而不是一件赝品。如果在这个圈子之外还有教的例证，它们对教的地位的要求也是建立在其他基础之上的。"当然，在实际上，这些"其他基础"很清楚只不过是同一论证的弱化翻版，并没有什么特别有力的理由要求放松标准。

但是，让我们重温一下我们在本章的前部分已看过的一些学的要求，以弄明白它们的哪一个确实暗含知识要求。现复述如下：

命题1：朱安学过怎样游泳。

命题2：凯琳在学"忽必烈汗"这首诗。

命题3：劳拉昨天学过θ定理。

命题4：玛利亚学过认同她父亲。

命题5：(不是学的要求)。

---

① 例如，依色列·舍夫勒：《知识的条件：认识论和教育导论》(格林威，1965年版)。

命题6：(不是学的要求)。

命题7：奥柏尔学过马卡斯·奥里欧斯在公元前49年渡过了卢比孔河。

命题8：部落人学会了怎样用舞蹈来造成降雨。

命题9：(不是学的要求)。

命题10：汪达在五年级学会怎样阅读英语。

那么，这些学的要求中哪一个暗含一致的知识要求呢？怎么，它们全都暗含呀，如果有人冷冷地(仿佛是这样)碰到这样的要求他大概会这样设想。若命题1是真实的，则必有一时间段。(不论多么短暂)，其间朱安知道了怎样游泳。若命题2是真实的，则凯琳就会逐渐知道"忽必烈汗"这首诗。在"学习'忽必烈汗'这首诗"中究竟容纳了进去多少东西并不要紧。它也可能只包括了"学会重复'在……上……都……'等几个音节"，它也可能包括了对声音、意义、形象等等的充分领会。这都不要紧，无论在"学习'忽必烈汗'一诗"中容纳了什么，容纳进"逐渐知道"中的还是同一个东西。

若命题3是真实的(无论在何种意义上还是

在何种程度上），则“劳拉知道了Q定理”也在同种意义或程度上是真实的。如果有人对认知标准持一种较为狭窄的看法，那他会说，命题3只不过暗含这样的意义：劳拉对于如何算出一个正方形面积的两倍有了一种具有正当理由的真实信念。如果有人认为，劳拉对Q定理的知识要求她经验一种特定的肯定感觉，至少足以使她克服自己的羞怯，在教师问“谁能把一个正方形的面积扩大两倍？”时，她会举起她的手来，那么，持这种看法的人就会争论说，命题3还进一步暗含这个条件。命题4的情况也是如此；无论道路多么曲折，学与知总是一前一后步步相随。

但是，在命题7和命题8中却出现了严重的问题。实际上，除非奥柏尔给我们对罗马史的理解带来一场革命，部落人给我们气象学中的因果概念带来一场革命，就不能说他们知道他们学过的命题7和命题8在要求些什么。但是请注意，除非是由于有人如此这般地教了奥柏尔这些她才有这种虚假的信念，我们就不会想到说，她是学来的。假如她本人是个历史学家，她之所以会有这种信念是因为她把文件资料证据搞错了。那么，我们就会说，她是逐渐（错误地）相信了X，而不是

学到了X。相同的分析也适用了部落人学会如何用舞蹈造成降雨一例。假如部落人的行动并不是有人教的，那么，即使是激进的人类学家也不会倾向于说部落人是学会怎样用舞蹈造成降雨的，除非，(说来奇怪)部落人确实通过舞蹈造成了降雨。

因而，在把命题7和命题8与我们在前面对成功的学习的分析联系起来时，我们面对着一个非常苛刻的判定。若教与其赝品之间的区别如在(i)—(v)中所作的那样，则奥柏尔一定是被灌输或被施加了条件，所以她才相信马卡斯·奥里欧斯在公元前49年渡过了卢比孔河，尽管她的教师是最尽心尽责的，并没有意图要欺骗她或破坏她的批判力。如果真的可以说她的信念是由那次互动所造成的(也即是说，她的教师确有意图在那次互动中使她相信马卡斯·奥里欧斯在公元前49年渡过了卢比孔河)，那么，那次互动只是在类概念的意义上是教；具体地说则是灌输或施加条件。

我并没有断言上述结论单凭自身就会听上去完全可信，认为它听上去不可信的人会说出这样的理由：命题7所暗含的知识要求只不过未能满足真实条件。他还会要求我们想象一次按任何标

准都无懈可击的教学交会，奥柏尔在那次交会中只不过偶尔地学到了一个虚假的信念，而我们却仅仅为了这个缘故就把这个杰出的教的样本说成是灌输或施加条件，过于苛刻了；您或许想说。

可我想说，您的标准也过于低了。您仍然在希腊人所使用的意义上使用着“教”这个词，而苏格拉底当时就因此而拒绝使用这个字眼儿来描述他与童奴的交往。在下一章中将出现一个特定意义上的教的概念。它可以在非常低的限度上保证B并不会由于介入和A的一次教与学的相互作用而具有虚假的或理由不充足的信念。

在(i)—(v)中也做出了一个非常苛刻的判定(或许被掩盖住了)。有人或许想说，学总是要求知，因此命题7才是自我矛盾的。假设我们已经详细地发展出一种理论，这种理论把学的要求中的认知和道德的标准与一种关于学习活动中的有助于B的价值的进化论观点联系起来。那么，可能这种理论会以学⟶知为其基本公理之一。但是，对此我很怀疑。我认为，学习虚假信念的能力在任何物种身上都是一种于进化有利的能力；很清楚，这种能力在任何合乎情理的动植物进化尺度上都是逐渐增强，而在人身上达到了其最高

点的(在地球上)。同样也很清楚，在上帝那里这种能力只是在其发展过程的很晚阶段才有的，我们可以说，是作为人之子才学到的。① 基于所有这些原因，我倾向于假设这样一种理论：在这种理论中，(i)—(v) 是不变的，且有一种成熟的"学"的定义。

因此，请允许我们以下述要求结束本章：

〔B 学习了____X〕⟶〔B 知道了____X〕或〔B 被(成功地)教了____X〕

当这项要求中的"或"变成"且"时，那时，我们就知道是教而不是灌输或施加条件发生了。并且，这是我们能够肯定我们有了一件真品而不是赝品的唯一途径。

要想表明这个公式把握了那些对灌输的标准分析(那些集中探讨教授内容、方法、及意图的分析)中重要的和真实的东西，是件容易的事，只不过非常乏味。尤其是当所灌输的是意识形态的或神学的信条时，似乎(在我看来)从这样一种考虑开始着手分析更加简单：是否所灌输的命题在理智上可以相信，究竟需要哪一种推理来证明这

① 在这点上，我从J·L·库德的见解中获益匪浅。

些信念，在何种意义上(如果有意义的话)这些信念可以是真实的——然后再考虑是否可以教这些信念，或是否只有灌输或施加条件才能有效地使人们接受它们。这样一种分析必将不可避免地致使我们对于一种合理的课程设置的观念发生一些巨大的改变。但愿如此。①

① 许多人在论证课程设置的合理性时往往运用这种分析(或明白无误地以之为前提)。见简·马丁编《教育哲学选读：课程设置的研究》(波士顿，1970年版)。

第四章　教的活动

教的特殊概念

本章的任务完全可以由上一章的结论导出。(1) 在以"行为的变化"为开始的模式之上建立"学"的定义是不可能的。因而，我们就要进一步求证这样的概念：学习就是去认识。并且，(2)，教借以区别于它的赝品——灌输和施加条件——的方法也不得不求助于去认识这同一个概念。在这一章中，我们要努力把以上两点以某种方式联系起来，使得我们可以看到这样一个教与学的活动，它可以满足包含在那些概念之中的认知和道德的限制。

在这里提出的教与学的概念是否可以成为那种在学校师生之间发生的，普通的，日常期待的行为模式呢？或者说，还仅仅是一个乌托邦式的幻想？在这一章中，我试图证明从承认学习就是去认识导出的概念正是我们常识认可的构成教的

特殊活动。这是一个激进的政治宣言，但它也只不过是自觉地承认了在我们日常关于教与学的信念中，何者是不言自明的而已。

作为主动和偶发事件的学习

有时，当我们学习某事的时候，甚至当我们所学的并不是我们准备学的东西的时候，学不过就是我们做的事情；它是一个主动行为，或多或少是有准备的，有意识的。一个人被问道："你现在正在做什么呢？"他回答："我正在学一首新歌。"或者他说："我正在学习在萨拉热窝所发生的事情。"等等。

可能有人会认为在这种情形下，"我正在学习"只是"我正在研究"，"忙于"或用最一般的说法"试图学"等等的夸张说法。我认为我们不能接受这种看法。因为，如果有只要做X就可以得到Y这样清晰的假定，那么语言规则就允许并鼓励我们将所做之事情说成是获得Y。当一个人上下压动吸水机的手把，好让水喷出来的时候，他说："我在给马洗澡。"就是一个夸张并相当自然的描绘其行为的说法。当一个人刚刚开始解开一组晦涩的符号，他说："我正在学习一种新的证明方法"

也是同样自然的。学可以是一个人正在做的事情，甚至可以说，当他在这一过程中还干着许多其他事情的时候也是如此。(但仅仅是“可以说”而已。)

有时学是自然而然发生的，它是我们做其他事情时没有预料到，甚至没有注意到的结果。它可以是我们所关注的事情，就像圣·保罗，他当然会注意到在去往大马士革的路上恰巧学到的东西。但同时，它也可以是我们丝毫没有注意到的事情，我们大多数人就是用这种方法学会在黑暗里摸索一个电灯开关。

让我们把这两种学习方式分别称之为“主动的学”和“偶发的学”。这仅仅是为了把作为一个人正在做某事上的学习(多少有些深思熟虑)，和当一个人正在做其他事情时偶然发生意义上的学习区别开来。如果这些术语使人在头脑中产生了那些具有主动精神的人们和那些只是被动地接受所发生事情的人们之间相峙对立的心理图像，那么这些术语就可能不恰当了。完全不是那么回事，偶发学习也会发生在那些也许正在积极从事其他事情的人身上；而当一个学习者正处在一种看上去完全被动的情况下，主动学习却可能正在进行。关键是从行动者来考虑，他正在干的事情的目的

或意图是学习什么，还是在干其他什么。三个学生同时在学校的发动机车间劳动。他们做着同样的工作——注意看操作规程，检查工具，把一个螺母拧下来。另一个学生正在更换一个垫圈，第二个学生正在学习如何更换垫圈，第三个学生在同时干这两件事情。你是怎样知道的呢？你问他们就行了。

这一关于主动学习和偶发学习的区别与先前那种任何学习都不是变化的(或正在变化的)行为的论点完全无关。借以构建学习定义的基本概念是学习与去认识有关。但是当我们被问"你正在干什么呢？"这一问题时，我们回答"我正在知道X"就没有意义——"我正在试图认识X"也同样没有意义——除非X是一个人名，认识被解释为"逐渐了解"时，上句才可以成立。让我们把这些搁在一边，而只是考虑知道某个命题，某事，或是如何去干某事以及所有这些的混合，就像在变档的时候知道如何去踩离合器一样。

如果可以说一个人试图去学习X，并且如果学就是去认识，那么我们就应该认为"我正试图去认识X"这句话是有意义的。这样的用法在我看来虽然有些生硬，但并不违反语法规则。一个人

在同时学说英语和学开车时可以说："我正在去认识什么时候踩离合器变挡。"如果他的驾驶技术掌握得和英语措词能力不相上下，我们就可以指望他能比较顺利地掌握变挡，尽管还远远谈不上熟练。但假如他说："我正努力依据我所接受的听觉、视觉和动觉刺激来改变我踩离合器的动作"，我们就只得放弃希望，承认他从来没有学习过驾驶和英语。总之，我并不以为宣称主动意义上的学习被生硬地解释成去知道可以算作是定义方案上的致命弱点。也许，我们只是需要在"试着去学"上多下些工夫。

"X 命题"("that x")的反常事例

任何能被学会的东西都可能被偶 然 地学会。任何技能都可以最终划归为某类包容性更广泛的技能。一个人在学习如何驾驶摩托车的过 程 中，会附带地学会如何骑自行车。一个人在研究癌症或其他什么疑症的过程中，会附带地学会脑外科的技术。一个人首先要在主动地做某事，才能偶然附带地学点其他的东西，可是如果一个人在黎顿赫斯广场打麻将时附带地学会了$\log 10^e = 0.43429448\cdots\cdots$那可就真是天大的怪事了。这说起来

容易，解释清楚却很困难。假如真有一门关于学习的经验科学的话，就会做这样一个调查：一个机体在做Y的过程中，会学到多少关于X的知识？如何学的？没有必要多说，时下还没有这门科学。

但是，人们能理解作为主动学习去知道X 命题这种观念吗？这很难说。人们可以很容易地想象这种情形：用“我正在学习X命 题”来说明所发生的事情是自然而有效的方式。一个历史学家研究了一些刚刚披露的材料。他说：“我刚好学到奥地利人得到了充分的警告这一事实。”他不会在回答“你正在干什么呢？”这一问题时这么说。更确切地说，如果他这么说了，也没有回答那一 问 题。但他在回答“你如何解释这些新的证据呢？”时却可以这么说。

这一点的意义稍后还会看到。但是它的确指出了主动学习的界限。说某人在更换一个垫圈，或者说他试图在学习如何更换一个垫圈，或者说他同时在干这两件事情，这些都是可以让人理解的。但是说某人正在学习情形如此这般是否有意义呢？某人可能会说：“我正在学习以仁爱回报伤害。”但人们会推测，他所指的是他要习得以仁爱回报伤害的心向和习惯；他试图学会以那种方式

行动，而不是学会事实如此这般。一个人去学习他已经相信的事情的目的和意图是什么呢？或者说得更荒唐一点，一个人试图去学习(去知道)一些他不相信的信条的目的和意图又是什么呢？人们不去学习这事，而去学习那事，总是有原因的。

那么，我们就可以知道，如果B在一特定的时间t_1学习X命题，那么在同一时间，B也在做其他事情，他也在学习(做，或如何做)其他事情。但如果在时间t_1，B学会做X，或如何做X，或学会X(或其他什么关于X的事情)，那么在时间t_1，B所做的事情就可能是学习有关X的事情。这只是一个小问题，但它却指出了从做中学法则的一个极限。到目前为止，教的目的都是指向有意识的学习——使得某人学会X这件事(X在这里作为目的的替代物)——但主动学习并不能满足这一目的：学习X这件事逻辑上并不一定导出某人正在干的事情。从这一推导引出的教益，并不是我们一定要放弃推动从做中学的努力；这个教益应该是(我认为它是)应该放弃在任何时候都要把教学目的列出来的观念。人们可以开列这样一个单子，列出预期通过灌输获得的结果，但是，教——虽然我们已经走近它了——却是其他什么

相关的主动学习与偶发学习

在教学论的历史上，就像许多思想家已经看到的，对主动学习和偶发学习关系的关注是一幅很有启发性的景观。每一个教育哲学家(按照定义?)都承认，偶发学习，在构成进一步促进主动学习潜能的基本特征中占有至关重要的地位。我认为，在我们教育思想的传统中，人们可以区分出两股潮流。一股潮流从柏拉图到弗洛依德，他们似乎把构成性格基本特征的关键的(偶发的)学习看作发生在生命早期的不可逆过程。第二个传统指从亚里士多德到杜威，在这一传统中，当一个人开始为他自己的偶发学习负责任，进而，为他自己的性格负责任的时候，他才被认为是成熟的。因为性格并不是由某些固定的特征而是由习惯的模式决定的。而习惯并不能控制我们的命运，它们只能使我们倾向于以某种方式行动。我们逐渐习得各种习惯，作为我们在这个世界上行为的后果，作为我们行为的后果作用在我们身上的结果，同时最为重要的，作为我们逐渐理解我们行为与作为我们行为的后果而发生的事情之间的关

系的结果，这些习惯构成了我们的性格。因为我们每个人要独立地为我们的行为和理解负责，所以，在一个人童年的偶发学习中，决不能摒弃这种责任感。

据我所知，卢梭是第一个超越了对偶发学习的简单的，仪式化的承认，而进一步精心思考关于有意识的教学目的如何控制偶发学习的教育理论家。卢梭看得很清楚，这种控制的必要条件是极难建立的。这不仅包括防止孩子受到不良榜样和习惯的影响(古典的和中世纪的思想家们已经对这点进行了详尽的论述)，并且要保证有一个“自然”奖惩体系实行并控制儿童的成长。卢梭似乎相信，在理智年龄(大致与性成熟年龄相当)到来以前，儿童只应进行偶发学习，但是同时，他对有意识的，预先控制的偶发学习所能教授给儿童的东西抱有几乎是无限的信心。当获得了这种环境之后——卢梭对其急于进行描绘，并把它描绘得像是从爱弥儿的内心看到的一样——上述信心就不再显得毫无根据了。然而最后，爱弥儿学到的却是：他的自我意识的形成完全有赖于他周围的世界(于是也就有赖于J.J.，这个世界的统治者)。我们从未看到爱弥儿主动学习去做一个他选

择要做的人。

不论从实践上，还是从概念上来说，约翰·杜威的分析相对于卢梭的分析都是一个进步。杜威并没有根据一条(虚构的)割裂人生两个阶段的界线来划分偶发学习和主动学习。他看到在任何重大经历中，这两种学习方式都是必不可少的要素。学习的原始动因都是偶发的——也就是说，产生于做其他某事的过程中。但由于行动是封闭的，同时困难的局面也影响着行为者的意识，于是，学习本身就逐渐成为了行为者所干的事情。这么做不仅要求澄清人们的信仰，并追求其信仰的一致性；对于杜威来说，这也同时意味着要走出去，走进现实世界，实实在在地干些事情，看一看事情的发展是否像人们经过澄清的概念引导他们所期待的那样。通过对一个人的信念进行客观(在客观世界里)尝试来进行检验，一般地说来无疑是一个好主意，尽管为了弄懂数学和形式逻辑而创造一定的条件听起来让人觉得有些牵强。①

在杜威众多的著作中可能经常会有一些模棱两可的概念，但其主调是清晰的：完整的思维活

---

① 约翰·杜威，《逻辑：探究的理论》(约纽，1938年)394—395页。

动——包括主动学习和偶发学习两个互补要素——对两岁的婴孩和八十岁的老人来说，对管子工和哲学家来说，对洗盘子的人和艺术家、科学家来说，对每一个男人和女人来说，都具有同样的形式(因而适用的形式标准也是相同的)。于是，很自然的，杜威便认为，教育的责任在于使每一个个体在学习和依据他(或她)已知的事物行动的过程中发掘他(或她)最大的潜力。人类积累的智慧——不是贮藏在狭小而有限的基因库里，而是贮藏在以文化形式凝聚的人类经验的丰富遗产中——正是我们能够而且必须传授给每一个个体的，以期他们的潜能能够超越直接经验的限制。但是我们传授这一遗产的唯一有效的途径就是帮助每一个孩子运用其中的相关部分来努力把握生活中所发生的事情。这样，对杜威以及其他任何愿意费心来思考这一问题的人来说，按照各自的目的自由行事，就成了教育的一个必要条件。

毫无疑问，杜威的观点是真实并且正确的，我们对其在教育机关所起的最终作用不应丧失信心。但是，对我要回答的问题，杜威却没有谈出什么明了，有说服力的东西。我们用杜威的术语来谈论这一问题：教在一个完整的思维过程中的

作用(如果有的话)究竟是什么。在这里，我们只得再一次求助偶发学习和主动学习之间的区别。在偶发学习的教育经历的阶段中，教是在为每一个儿童创造一个全面的，自由的学习环境——这种环境为每一个儿童创造一种挑战与安全之间和谐的平衡。而这一任务，杜威看得很清楚，不应像现在这样仅仅由学校来完成，它是全社会的任务。这一任务往往被大部分社会可耻地忽略了：我们宁愿用残忍而蛮不讲理的压制手段"教"我们的孩子不要到街巷上去，而不是努力把我们的街道改造成宽阔的大街，孩子们可以在其中探险，可以通过它扩展他们自己的天地。偶发学习在全部人类生活中的显而易见的重要意义为每一个社会提出了一个极为严肃的教育任务。正是基于对这种严肃性的承认，许多具有高尚思想的教育家常常说："我们并不教，我们只是创造一种环境，在其中，儿童可以学。"这种情感是高尚的，但是这种思想却是不完善的。

买卖的类比

因为在教育经历中还有一个主动学习的阶段，正是在与主动学习相联系的基础上，教——

现在可以同灌输和施加条件区别开来了——获得了它的立足点。就是在这里，一方是教与学，另一方是买与卖的类比才显得似乎可能了。杜威把这一组类比和主动意义上的学习紧紧地联系在一起了：

> 在教与学和买与卖之间存在着同样精确的等式，促进学生学习的唯一办法是加强真正教的质量和数量。由于学习是需要学生自己干，并为他自己干的事情，主动权在学习者手里。教师是一个向导和指挥：他在为一条船掌舵，但推进的力量却一定来自学习的人。①

就像在杜威的其他大量著作中一样，在这段文字中我们奇怪地发现其修辞格的不一致性。如果在引文的第一句中提及的"等式"真是"精确"的话，我们就应该指望在第二句中，用买来代替"学习"，用卖来代替"教"——事实上，如果我们做了这样的替代的话，我们就会得出和戴尔·卡内基的说法相异的结论。在买方和卖方之间主动权是在那一边呢？买卖双方或教学双方的关系是否像向导、指挥以及舵手和被引路者、下级以及水手

① 约翰·杜威：《我们如何思考》，首版发行于1910年。

之间的关系一样呢？对诸种情况的回答是：有点像，有时像，但要做一个十分明了的类比还不够贴切，重复率也不够。

如果杜威仅仅是停留在他的“等式”，而不是又马上在其他众多的歧路上徬徨，他原本是完全可以避免后来那些冗长而混乱的论点的。① 杜威的类比的意义并不在于对“教”是否包含着“学”，或换句话说，教是否能导致学这些问题的回答。它的意义更在于对这样一个事实的承认：就像买和卖一样，教与学是巨大的社会互动结构之一，没有它，人类生活就不能延续。在商业事务中，人类的交换，通过具有经济价值的商品的可能的交换取得它的形式。在教与学的互动中，很难找到这样一个简洁的程式能够获得形态上的对称。事实上，这一点使得某些思想家对教的交会的实在性感到绝望。② 但我相信这一结论是不成熟的。因

---

① 这一论点的主线在几处被概括过，恐怕最全面的要数K·W·舒勒所著的《对教与学概念上关系的哲学分析》的第一章中所论述的(1972年版)。

② 例如，B·P·克米萨的“教是假的吗？”选自《教师学院记录》(1969年2月版)，407—411页。另见马克辛·格林所著《作为陌生人的教师：现代教育哲学》(1973年出版)。

为如果我们稍加仔细地检查一下这两个交会之间的类比，我们就能找到指向(真正的)教和它的赝品(伪冒的教?)之间明晰区别的线索。所以，让我们走得更近点，观察买与卖，教与学吧。

人们可以很轻易地阐述出卖的要求的真实性条件，这在形式上和我们第三章中提到的教的要求的必要条件相似。"A卖了一些X给B，"包含着"B从A处买到X"的含义，这就引出了A和B之间的冲突，A想把X的价格提得尽可能的高，B想把X的价格压得尽可能的低，这两种打算的彼此矛盾通过协商得到妥善的解决。最后达成的价格很可能是A和B之间讨价还价的结果。它可能是一个反映了社会标准的公平价格，就像中世纪那样；它也可以是用计算机算出的，可获得最大合作效益的数字。但是，只有当交换表现为一个协议的时候，它才是买卖。

当我们试图像阐述教的要求的成功条件一样，试图阐述一个商业交换的成功条件时，类比中最有意思的事情发生了。买者和卖者的矛盾通过商品和货币的交换得到解决。但是，如果协议不是在没有(独断的)外力、欺诈、恫吓、高压、威胁、胁迫、歪曲的情况下达成的，那么这个协议

就不能算作是(最后的)完满的协议。尽管如此，我们并不能事先划一道线来判定一个给定的讨价还价是否是一笔成功的交易。一个持枪的歹徒，从被他打死的人的手上摘下一块贵重的手表，我们并不能因为之后他留下了一角银币就说他做了一笔交易。但是，假如这个枪手为了拿走手表而留下一笔任何人，包括死者都认为是公平数目的金钱，那又会怎么样呢？这可以说是一笔交易——"他强迫我把表卖给了他。"——但这不是最终的交易。死者可以宣布这个契约无效，我们应该全力支持死者索回他的手表的要求。(甚至那怕枪手留下一笔额外的钱来补偿死者的违愿，这笔交易也仍然是不合适的。)

但是，假如持枪者仅仅是用他的武器唤起注意，并表示愿以某种价格买那块手表，使原先的受害人变成心甘情愿的卖主，这样做成的一笔交易可以被看作一笔(最终的)交易吗？我们得说，这得看情况，全看讨价还价的具体情况如何。这次出价是否有诚意？(一个出价你如果不能拒绝就不能算作是一个出价。)接受出价是否是真心的，还是有什么外力的影响渗透其中？是否有机会(时间和必要的注意力)进行还价并得到考虑？等等。

关键在于买卖是不是一笔不可化简的最简交易。我们可以深入更加简单的因素中去分析它，事实上，当界线问题被提了出来，使得我们必须判定它是真正的买卖，还是这一冲突模式的某种赝品的时候，我们也不得不这么做。

当我们想判定一个教学冲突是真正的教还是它的赝品时，形式相似原则就可以适用了。我们重新考察教与学au fond（拉丁语：本质——译注）的联系。既不是"教"导致了"学"也不是"教"包含了"学"，而是发生着一种特殊形式的互动作用，其中个体的行动可以用最一般的术语各自称之为教和学。只有当对其个体的行动的更加具体(并且真实的)描述表明它们属于下面描述的智力活动时，上面的说法才是正确的。只有这样杜威称之为"等式"的(而克伯屈称之为"比例"的——教：学＝卖：买)① 才能真正成为精确的。只有在这些行动被具体描述成提供、出价、问询、接受、拒绝等等的时候，只有在这些行动是真正自愿的、有意识的前提下，同时，只有在这些行动是在(趋向于)保证自由，保证人身安全，能够对其他的事

① 威廉·赫德·克伯屈：《方法的动机》(1926年出版)，268页。

务心无旁骛的条件下，才能称得上是一笔交易。下面，让我们看一下，在被称作"教和学"的互动作用发生时，一定会产生的特殊行动，以及必需满足的条件。它们与买卖的必要条件都极其相似，但是，除此之外，您还期待过其他的结果吗？

一个经过修改的范式

语法又提供了一个线索。在第二章中，我们遵循了一个关于教的要求的通用的范式，A 教 B ____X。在这个一般范式中，"教"可以用英语中任何含有教的意义的谓语替换。有些谓语动词，如操练、训练、施加条件、指导、劝导、诱导，灌输、教练，可能还有其他一些，听起来很有一些学校的意味。我们看到有更多种类的谓语动词可以适用于上面那个范式：劝说、说服、引诱、鼓励、强迫、激励、诱惑、以及其他许多。它们各自提示了一个特殊的途径，通过它，行动者得以影响另一个人的性格，或者更直接地，影响到另一个人的行为。但是，这些谓语动词中没有一个能具有"教"所具有的填空范围("——那些 X")的广度，"教"总是使人联想到一种理性因素，这种理性因素在其他任何一个谓语动词的表面都看

不出来。(你煽动B去闹事，仅此而已。但是如果你教B 去闹事，你得教他如何去闹事，什么时候去闹事，到哪里去闹事诸如此类的事情。)但尽管如此，很明显，"教"与这些适用于那个一般范式的非正式的动词还是同一类的。

但是，"教"也同时适用于一个完全不同的范式，并与一组完全不同的，关于教的动词有着十分明显的逻辑关系。所以我们说：

A教给B(•)。

其他一些很容易，并且很精确地适用于这一范例的动词，被包括在柯米萨命名的"智力活动"("intellectual acts")之内(尽管这种命名有些牵强)。①

演示　　论证

解释　　证明

---

① B·P·柯米萨:《教学,行动和事业》,选自G·J·B·麦克米兰和T·W·纳尔逊主编的《教的概念》(芝加哥,1968年出版),75—76页。"我希望可以找到另一个对我的同行危害较小的术语,来说明这些行动。说认识行为不够美妙,说交流行为和互动行为又显得过于卑琐,特别是后者还显得贫乏，但是要把它们说成是逻辑行为却又赋予了它们错误的内涵……"尽管内涵有偏差,T·F·格林还是在他的《教的活动》中使用了逻辑行为这种表达方法(纽约，1977年出版，第4页)，来指代一组小数量的却有大量重叠的概念。

报告

指出

介绍

除了柯米萨提及的动词外，我们还可以加上几个：

宣布

描绘

讲述

出示

一定还有更多的词汇，但上面列的已经不少了，足以承受一些评论了。如果人们不是以语法为依据来列这个清单，完全可以不把全体，而只把上面那些词列入。克米萨和格林在这个清单上还列上了其他一些词汇，相对于语法上的相似性，他们更看重行动上的相似性所给予的启示。我们很难过于认真地看待语法上的启示，我们只能在它们所值得的程度和范围内体现我们认真的态度。① 只要我们研究一下那些和科米萨提出的词

① “教”可以在两种不同的范例中出现这一事实，在以前已被注意到了(可能不止一次)。这有两个例句。(1)“和教约翰语法比较起来，教约翰和教语法是完全不同的……关于直接宾语和间接宾语的经典的区分能否公正地对待这些情况还很不清楚。”(2)“那么我们就可以说‘乔治教他班上的学生毕达哥拉斯定理’。可是我们还得说‘乔治教他的学生关于斜边的平方……’与格与宾格之间的纯语法的区别在作为企及范例的逻辑的线索来看是毫无意

汇意义上相似，并能适合特殊范例的谓语动词，我们就会注意到一个特殊现象：这些词汇都是拉丁词根的。难道没有盎格鲁撒克逊词根的关于教的动词吗？事实上是有的：出示(showing)和告诉(telling)。事实上，“出示”和“告诉”，和“教”一样，可以适用于以上两种范例，而其他有关教的词汇却不行(至少我目前还没有发现这样的词汇)。这向我们提供了一条不容忽视的语法上的线索，它向我们显示了一种可能性；教，可能根本无法和它的赝品区分开来；事实上，把施加条件和灌输说成是赝品只是试图贬低某些行动的尝试，这种尝试所依据的只是词汇的感情色彩，而不是毫不含糊的论证的结果。因为当你经过足够的分析，认定(在普通范例中的)教就是(在特殊范例中的)教，那么所有的一切就归结为一个简单的事实——把某物出示，告诉某人。

义的。(1)是引自E·J·莱蒙的文章：“如果我知道，我知道我知道吗？”收在A·斯托尔所编的：《认识论：关于知识论的最新论文》(纽约，1967年版)，56页及81页上的注脚。(2)是引自拙文“个体的指导”，收在L·G·托马斯所编的《教育研究中的哲学变更》，见NSSE(全美教育研究会——译注)年鉴，第一卷，179页注脚。拙文写于看到莱蒙的论文之前。(我起誓，并且，那些熟知通常年鉴印行问世所需时间的人会很容易地相信这一点。)

关于出示和告诉的离题话

但是，如果我们把上面最后一点接受下来，作为我们这一问题的结论的话，我们就必须坦率承认其反动的内涵。因为本章的论点，导向这样一个根本的区别：当教和其他那些作为它的赝品的教学活动区分开来的时候，一个教的要求不仅包含着A和B之间真正的互动，而且还包含着互动的焦点，即被交流的事物，对当时的时机来说是真实的和合适的。而"出示"和"告诉"，很明显，却没有这种内涵。你对某人出示了一幅图画：这确实意味着你给他看的是一幅真实的图画，但是，这并不意味着那幅画就是原本要出示的那幅。一幅伪画可以像真品一样容易拿给别人看。你向别人讲述一个故事，在我小的时候，总觉得这意味着你骗了别人。就是到了现在也不过是折衷一下，这当然不意味着所讲的故事一定是真实的。把出示和告诉凑在一起，情况也未见得好到那里去：你给某人出示并讲述一个带有形象性的故事，比如说讲述一部1914年摄制的电影，内容是关于比利时的儿童被驱赶到德国的肥皂工厂去干活的情况的……

在A把(*)告诉B，或者说A把(*)出示给B的

要求中，在B这一方面仅仅意味着极少量的活动。

如果当一个人死后，或者熟睡以后，或者当他的注意力被牢牢地固吸在其他事情上的时候，你告诉B某事，那么你只是试图告诉他却没有达到目的。“出示”的情况也是这样。缺乏作为观者和听者B的某些起码的注意力，也就是被柯米萨巧妙地称之为“理解倾向”的东西，① 出示和讲述的行动都不能圆满地完成。但这里所要求的只是起码的理解倾向。它自然并不要求A和B积极地，合作地投入一个共同的事业。如果B提供了最起码的注意力，他的动机可以是任何事情，他没有投入主动学习的必要，更谈不上什么积极学习A所出示和告诉他的事情了。②

所以，如果我们要找到一组活动对子，在其中，教与学的关系就像在经济交换中的买与卖的关系一样，绝对不是累加在一起的一系列A示B观，A讲B听的活动。发生在学校里的被称之为教

---

① 柯米萨：《教学：行动和事业》。

② 我认为，动机和注意力之间的关系是很复杂的。假如我们的动机不是指向出示和讲述所提供的某些临近目标的话，我们可能连“理解倾向”所要求的最起码描述都无法做出（或者说，学会做出描述）；参阅C·E·M·安斯康勃所著《动机》（牛津，1957年出版），36节。

与学的互动正是典型的上述活动系列中的一个。考虑到发生互动的众多人数，其结果必然导致众多的学生学习大量的知识，这种知识，学生从其他途径是不能获得的。但还有一个事实，依据对在学校中实际发生的人类互动的最为有利的描述，我们实际无法在教和它的赝品之间划上一条清晰的界线。它们在一系列出示并(有时候)被观看，告诉并(有时候)被倾听的活动上是完全相似的。如果你做了足够的分析，那么你就会发现，所有的事情都成为了同一类事物——不管你分析的是什么。(但)如果你把教降到出示和告诉的层次上，你就走得太远了。

这些离题话的要点完全是学术性的，就像问宪法里面的可控伤害是什么这样的问题一样。事实上，一个更大范围的政治运动正在进行，在本书写作期间已有了更大的势头。这一运动的目的有好几个，其中一个就是**PBTE**或**CBTE**运动，也就是把教分解成组成教的特定的表现或能力(天啊!)进行分析，然后以这些特定的表现和能力为依据训练未来的教师，最后，给那些特定表现良好的受训者发给合格证书，或者在政治意义上，为当前采取雇用教师的方法提出一个替代方法：

只有那些在某门课程的学习中获得满意分数的人们才有权力充当教师(笔者曾有幸数次教授了这类课程),PBTE运动很推重后种方法。接受这种方法至少可以保证，教师合格证书的确能保证某些事情，那怕证书的持有者的能力仅限于出示和告诉。如果目前在我们的学校中发生的不能令人满意的情况，是由于当代，在电视机前长大的一代教师身上缺少这些技能造成的，我们自然应该采用某类课程，它们能保证使他们学会怎样去出示，怎样去讲述。但是，这一努力的成功，并不能保证那些将来的教师们明白教和它的赝品之间的区别，更谈不上给予这种区别以特殊的注意力了。在所有的教学活动中，出示和讲述的衡量标尺是相同的。如果 **PBTE** 的倡导者对行为主义采取的是有意吸取，竭力辩护的态度，那么在他们的建议中对教和它的赝品之间的区别采取无所谓的态度就毫不奇怪了：行为主义者绝对不能理解这种区别。这也就是说，接受一个依据自觉的行为主义的观点设立的课程，无异是通过立法对一个哲学上争论的问题做出的特殊回答：教如何区别于灌输与施予条件?——回答是它们之间没有区别。有文化的决策人不喜欢这种立法，但是它提出了

个问题，对此，我们只得默默地把它给放过去，除非它阻碍得我们过久了。

在所有的事件中，PBTE运动的价值依赖于一个先验的假定，就是现在训练的教师由于不能给学生出示和讲述事情，其能力受到了局限。这一假定可能包含了某些重要的真实因素。如果确实是这样，那么我们最好集中注意力对未来的教师进行这些技能的训练。但是，我们也应承认，行为主义关于练习一种技能，或者训练他人练习一种技能的解释完全不对头。关于这点的论证在本章后面还要谈到。

特殊的教的要求

问题是我们要避免在没有经过分析的情况下进行解释的简化论的危险。出示和讲述作为可以符合"教"的一般和特殊范式的仅有的两词这一事实当然不仅仅是巧合。但是，这一语法上的事实，并不要求"教"被简单地解释为出示和讲述。但是，它确实要求我们的分析提供一个解释：教这一概念是如何与更为简单的概念：出示和讲述相联系的，在我们现在要重新讨论"教"的特殊范式的时候，我们对这点要加以留意。在后面的探

讨中，我将使用特殊意义上的"教"和一般意义上的"教"这样的表达方式，来作为"教"这一术语的一种用法，使之在那两个语法例句中都具有轻松而自然的表达力。我并不试图证明"教"在系统上是模棱两可的，或者说是被区别为不同意义的；我在使用"意义"一词时，只是在试图以一种速记方式来谈论这两种范例。

依据这种熟悉的形式，我们可以在特殊的意义上谈论那个从特殊范例中引申出来的教的要求，或者说，特殊的教的要求。其形式和一般范例是相似的；一个操一口地道英语的人的耳朵在区分可理解和不易理解的，两种意义上的教的要求的时候是可以信赖的。

这有几个附加的关于可理解性的条件我想加在特殊的教的要求上。

(a)请注意，在特殊范例中，其中可变的内容用与在一般范例中使用的符号不同的符号来表示。我认为这两种表达方式在语法逻辑上的区别——在一般范例中的"——X"和在特殊范例中的"(*)"——使得使用不同的符号如果不是必需的，至少也是很方便的。在一般范式中，从语法上说"——X"(像？)是一个谓语补语。你教(教在这里

可以意味着灌输，施加条件或三者兼而有之。)B，而"——X"说的是你想让B学会什么，那些他应该注意的东西等等。"我教了他六个月"可能没有传达很多信息，但是它还是一个句子。但是，说"我对他教了六个月"就等于什么都没说。一个特殊的教的要求一定要有它的附加的(直接宾语)(•)，要不然，它就毫无意义。

请注意，在范例中的这一特定的区别，既解释了，也驳斥了以前曾流行的一条口号："我们教儿童，而不是教教材。"这句口号被假定具有进步意义，而事实恰恰相反。口号拟定者在一般范式的范围内阐述他的行动，在那一范围内要想区别教和它的赝品是不可能的。"我们对儿童施加条件，而不是对其行为施加条件。"好极了！你的话完全正确。"我们灌输儿童，而不是未经证明的信仰。"Natürlich！(德文，意为自然的，天然的。①)在这一口号中有一点原本是可以说明的："我们教导的是年轻公民，不是主题。"这一点原本是可以具有革命意义的，而进步主义的口号拟定者却

① 参看保罗·赫斯特在"什么是教？"一文中依据其他理由对这一口号的反驳。见R·S·彼特斯所编《教育哲学》(1973年版)，172页。

不是。

(b)在一般范例中，B可以是任何可以进行(偶发学习)的有机体，而A可以是任何可以使其他有机体进行(偶发)学习的有机体。在特殊范例中，其可变范围就受到很大限制了。由于我们后面将要谈到的原因，B一定是一个人的名字，或是一个能够进行主动学习生物的名字(或是等价的指向标志)，特别是那些为了学会Y(或懂得，鉴赏Y)而能有意地去做X的生物的名字。A一定要是一个生物的名字，这一生物必须具备以下几个条件：首先，它要知道世上存在着这样的生物，它们为了学习Y可以有意地去做X；其次，它应能辨认出一个特殊的人，B——在他成为这样的人的可能时刻到来之前；其三，他要有能力去做Z，好帮助B为了学习Y去做X。

事实上，我并不想争辩说那些限制(A和B可以到达的价值界限)在日常语言中阐明特殊教的要求时是必不可少的。但在我看来十分清楚的一点就是我们日常语言从直觉上讲是倾向于这一方向的。当我们谈到其他动物教育它们的后代时——"母狮正在教给它的狮崽如何捕获猎物"——我们通常是使用一般范例；如果我们把这一类的说明

翻译成特殊范例——"她在把潜近猎物的细节教给她的狮崽"——我们有意地，故意地使之拟人化。但是，我们以下的论点并不是依据直觉。那些我们仅有的关心教和它的赝品的机会是当A和B的价值可以满足这些限制的时候，因此，任何实质性问题作为一个特殊的教的要求的可理解性条件，在其限制内，都不可能预先得到判明。

所以，这里有两个范例：

一般范例		特殊范例
A教给	B——X	A教 (•) 给B
A teach(es)B——X		A teach(es) (•) to B
训练	命题	阐明
操练	如何去干	解释
指导	那个	指出
教练	去干	介绍
引导	(以及一些复合词)	证明
⋮	某时去做	论证
	某人去做	报告
灌输	到某地去做	发送
施加条件	谁	⋮
⋮	为何	

出示	为何	出示
讲述	：	讲述

当然，以上两列一览表都是开放性的，由于它们很简括，它们只包含了那些包括在教学圈中的动词。我们曾经考察了其他一些符合一般范例的动词（煽动、引导、强迫、说服，劝说等等），而且，当我们考察那些非教学性的，符合特殊范例的动词，如“卖”时，我们发现了一些问题。（当我们想在交换中指出一个非同一般欺诈和操纵时，可以在一般范例中找到“卖”，“他卖给我一个货单”——这并不意味着他把一单子的货物卖给了我。）这两个一览表只是在最后才有部分的重叠——在出示和讲述的层次上。这一点必然把我们引向这样的假设，就是教和它的赝品的区别与这两组动词之间的区别很有关系，开始行动吧。

一个智力活动的要求

现在，我们可以开始检验这一假设。如果柯米萨可以克服他的顾虑，称所有那一类动词为“智力活动”，我们也可以效仿这一模式。只是为了方便，让我们把“智力活动”(intellechual acts) 简化为它的重读音节——lect——并把它当作一个普

通英语动词来使用，加上标准的动词变化。那么要检验这一假设首先要做的事情就是判断对于任何智力活动要求来说是否有什么真实性条件，如果有，是什么？任何从下列范例派生出来的都是一个智力活动的要求：

A　进行智力活动(_•_)给 B

在这里"A"和"B"受限于它们在一个特殊教 的 要求中所取得的价值。而进行智力活动可以被任何一个适用于这一范例的有教的倾向的动词代替。

我们可以从一个智力活动要求真实性的交会条件 (encounter condition) 开始着手。如果A 和B 之间的真实的智力交会可以通过纯粹精神，电磁波或其他能源媒介的振动进行传导，那么条件并不需要包括时空的邻接。但是，对于那些从事科幻写作的新手和神秘主义者们应该 提 醒他们，其他那些达成智力活动要求的真实性条件是这样的，并不是任何可以导致A和B之间 接 触的媒介就足以满足一个智力活动要求的交会条件。

我们可以从最明白的地方开始：如果一个智力活动的要求是真实的，那么A就得出示和 告 诉某事给B。但是，使之成为智力活动要求的 不 仅仅是出示和告诉，而是两组特殊的条件，如果A和

B之间缺乏时空上的临近，这两组条件是很难满足的。我把这些特殊条件称之为明白性(lucidity)和简明性(pellucidity)，在这里我要为我借用了第一个概念并修改了第二个概念表示适当的歉意。

智力活动中的明白性

教育哲学在若干方面受益于柯米萨教授，其中包括他把我们的注意力引向智力活动中被他称作"逻辑明白性"的现象。下面是他关于"逻辑明白性"的定义：①

智力活动在逻辑上是明白的，因为这一活动的进行不仅要努力保证某种理解(对某点的意识)，而且要(a)向学生透露这种意图，并且(b)，通过确定某些理由，作为对学生将要意识到的问题的合理解释，促使到学生意识到这种意图。②

最好注意一下柯米萨教授使用"理解"，"意识"的时候，是在广义上作为描述所有教的活动的努力结果的一般术语而使用的。这样的使用对他在教的处理上摆脱在"学习"概念上遇到的困难和

---

① 引自柯米萨所著《教：活动和事业》。

② 同上书，79—80页。

模糊性是很有帮助的，在学习这一概念上，柯米萨教授把他的注意力转到其他方面去了。①

我现在想研究的要求是智力活动是否要求明白性——明白性(我们可以省去“逻辑的”，尽管它将被理解为逻辑的明白性)是否是智力活动的必要条件。这可能是，也可能不是柯米萨的初衷。我对这一点的确凿性缺乏信心，并不是由某一特别段落引起的。(在引文中，“因为”是理解成“因为”，“只有……才”，“每当”，“由于”吗？)因为柯米萨教授接着十分详尽地讨论了这一问题。在柯米萨教授的愿望中孕含着某种困难，他努力想把智力活动提高到应有的地位上来，做为所有教学的中心。他正确地意识到，这种欲望在“教”的事业中，也就是说，在时下建成的学校范围内，是不可能得到满足的。柯米萨教授认为，学校——它们的目的和过程——总需让学生们觉得晦涩一些：

当然，我们希望……在X 成为某物的原因和教师给予学生如此看待X 的理由之间有某种同晶

① B·P·柯米萨《关于学习概念的进一步探讨》引自柯米萨和麦克米兰所编辑的《教育中的心理学概念》(芝加哥1967 年出版)，72—82页。

现象。但是，这并不典型，要不然，教育是为了什么呢？……由于教育机构变得越来越科学化、合理化，行动上的逻辑明白性和目的的逻辑模糊性之间的不和谐会被越来越多地提到。①

为了接受这一可怕的结论(对我是如此)，柯米萨教授所提出的理由和彼得斯教授为论证教育对于学生一定要是非理性的观点所提出的观点是相似的：孩子就象野蛮人一样，在他们还不能理解任何理性的解释之前，并不存在着一个可以把他们领入思想和行为模式的大门。② 由于持有这种固执的观点，柯米萨教授陷入了选择的难局。或者说，智力活动并不(一定是要)明白的；或者说教的活动并不(一定是)一个智力活动，二者必居其一。看起来第二个说法更有道理一些。因为，从"教"的一般范例导出的教的要求并不包含着明白性。所以让我们分别提出几个问题：智力活动是否包含着明白性？教是否包含着明白性？教育是否包含着教？学校教育是否包含着教育？等等。那些认为在青年的文化纳入过程中一定要具有某些

---

① 柯米萨：《教：活动和目的》。

② R·S·彼得斯：《伦理学和教育》(1967年出版)，172页，217页。

不合理因素——动机和敬畏——的人们还可以找到其他许多例子来否定这一系列的包含关系。在那些问题上，我们无需把我们正在检验的假设交付给任何一种政治观点。

柯米萨教授的定义可以被建立为一种逻辑上的要求(Logical entailment)，此后，我们将称之为：L。

L：A对B进行智力活动(•)。

L_1：B知道A正在对BXY（X在这里作为动词使用，代表一个施行X的行为——译注）以使得B逐渐知道（或理解，或欣赏）任何(•)所命名的事物（通常是一个事实和技能）。

L_2：B相信以下两点：

L_2i：Y的意思(A所正在X的Y)是很明白地和进行智力活动(•)联系在一起的，并且

L_2ii：那个(L_2i)是（被包括在）解释A对B的XY的理由（之内的）。

"正在X"是一个替代出示和讲述某事的可变

词汇，或者用柯米萨教授的话说，任何一件“做的，给人看的，和说的事情”，① 是A在进行智力活动中所必需做的事情的总和，而Y是被做的，被出示的，被说的以及被告诉的事情。如果B了解(•)；或X命题的原因只是A在XY，那么其行动就不是明白的。但是，如果B了解A正在XY的意义，并把它当作“理解”的原因〔所谓理解就是把(•)作为被施予智力活动的内容而接受下来〕，那么L_2i的标准就得到满足了。再者，如果B相信A在XY以便对B施予智力活动(•)——也就是说，如果，B相信那就是AX(Y给B)的原因（动机？）——那么L_2ii的标准就得到满足了。

现在，这些L的要求至少和某些智力活动动词关系十分密切。用马丁教授常常使用的例子：A(一个机械师)向B(他的助手)解释发动机为什么卡住了，“是因为漏油了。”② 只有在B知道A在力图想(在XY的时候，在说“是因为漏油了”的时候)使B逐渐明白发动机卡住的原因的时候，行动才是明白的。如果B认为(这是可能发生的)，A说“是因为漏油了”只是为了给B一个解释(可能是，

(1) 柯米萨：《教育行动和计划》，77页。

(2) 简·R·马丁：《解释·理解和教育》(1967年出版)，第六章。

但不一定是一个解释)好打发走一个愤怒的顾客，那么行动就不是明白的了，很明显，也不是在向B解释发动机为什么卡住了。进一步说，也就是除非B相信，漏油和发动机卡住之间有显而易见的联系，而且，这一联系就是(包括在)B① 说"是因为漏油了"的原因(之中)的话，它才是明白的。因为A说"是因为漏油了"的原因还可能是A相信B懂英语等等。

请注意，这一行动可以是明白的，但不是A向B解释发动机卡住这一事实。如果以上的条件都满足了，但是B知道了根本没有漏油的话，他仍然不知道发动机为什么卡住了，此外他还多了一个弄不懂的问题：当A试图解释的时候，为什么说(或包含着)假话。也许我们可以再举一个例子，其中包含关系是不可逆的，以上的条件都得到满足，而且也的确漏油，但这次，和发动机卡住没有什么关系，而是由于一个破坏分子在燃料中加了白糖。那么，这一解释尝试失败的原因就是因为缺乏真实性，而不是缺乏明白性。

请注意，在L_1中我已经假定，在柯米萨教授所

---

① 原文如此。——译注

说意义上的“泄露”，泄露的对象逐渐知道（并坚信）泄露者所泄露的，但是，L_2的标准却是在B坚信的前提下阐明的。对于施行智力活动的某些弱化情况来说，L_1中的知识标准似乎过于强硬了。教师可能把他们的智力活动变得十分日常化，以至于，事实上，他们在进行智力活动时并没有意识到，在这种情况下，B不可能知道A在XY时的意图是什么。但是，就是在这种情况下，如果A对B施予智力活动(•)B应知道A无意反对或阻碍B去知道(或是理解或欣赏)(•)。让我们把弱化形式忽略掉吧。

但是，对于其他智力活动动词来说，L_2i中的信念条件(belief condition)还不够强硬。如果A向B证明毕得哥拉斯定理的同时，向他展示两个三角形有同样的面积，那么B一定会知道做某一件特殊的事情X——出示——和过去的事情(同时，尽管是以一种更为一般的形式，和以后的事情)之间的关系；如果不是这样，A出示它的理由和B把它当作已经证明的而予以接受的理由就不可能是相同的。当“论证”(demonstrate)被当作“证明”(prove)的同义词使用时，也包含了同样的限制。但是，尽管有这些局限，却并不能把L_2i是进行

智力活动的必要条件这一命题证伪。如果B需要知道在A正在X的Y和他正在证明的(•)之间存在着明显的联系，那么他一定相信确实存在着这样的联系。至此，假设依然有效。

对L具有决定性的检验

对一个像L一样的假设来说，是没有什么真正的具有决定性的检验的，但是，当我们问到苏格拉底教米诺的僮奴时L的条件是否满足了的时候，这一假设的意义和限制就明显地显露出来了。让我们来看一看下面四个问题（我把他们标上数字，好指出它们和L的关系），如果L是真实的，并且那个事件可以在一个真实的智力活动的要求中得到描述的话，其中每一个问题都可以得到肯定的答复：

1(i) 在苏格拉底提问题的时候，在向孩子指点地上的图形的时候，在他说和做其他事情的时候，他是在有意使得孩子逐渐懂得(明白或欣赏)θ定理吗？

1(ii) 那个僮奴知道这是苏格拉底的意图吗？

2(i) 那个僮奴相信在苏格拉底所做(出示和讲述)的事情和 θ 定理之间存在着显而易见的联系吗?

2(ii) 那个奴隶孩子相信那就是苏格拉底做他所做的事情的原因吗?

好啦，我不得不认为只有问题4(i)能够得到一个肯定的答复，而且这个答复也不是毫不含糊的。甚至，那怕我们同意为心照不宣和默认留有绝大的余地，也很难声称那个僮奴在事件完成以前就知道苏格拉底的脑子里想得是什么。孩子回答问题的口气可以被理解为表示他知道苏格拉底对他并无恶意；也就是说，不论苏格拉底的意图是什么，它们都是善意的。但是这并不能保证对问题 1(ii) 的肯定答复。

那个僮奴可能十分相信2(i)，也就是说在苏格拉底所做的事情(或是要求孩子做的事情)和苏格拉底脑子里想的事情之间有某种明显的联系。但是，由于在事件的进行过程中，那个僮奴不知道苏格拉底的脑子里想的是什么，所以，他根本无法弄懂苏格拉底的行为和 θ 定理之间的关系，更不要说弄明白苏格拉底说和做那些事情的原因了。

这样看来，这一包括苏格拉底，僮奴和θ定理的教的事件为在进行智力活动的过程中包含着明白性的假设，提供了一个反面的例证。看起来(人们会发现在这一场合使用智力活动动词似乎较为合适)，不是“苏格拉底把θ定理演示(demonstrate)给学生”这一命题(我们称之为D)为伪，就是“智力活动包含着明白性”这一命题(我们称之为L)为伪。也就是说

$$\sim(D \& L)$$

因此，$D \rightarrow \sim L$

但是，D是真实的吗？它似乎是对事件较为合理的描述，但是它是真实的描述吗？我们仅仅阅读其对话是不能回答这一问题的。当那个僮奴承认他相信了θ定理是真实了的时候，二话没说，他就被打发走了(《米诺篇》85B)。他的承认并不能证明D是真实的。对话中的什么成分使D成为对事件的似乎较为合理的描述呢？我觉得因为当时所有明白性的因素都具备了。只是那个僮奴在事件完成之前，不可能知道和相信L所要求他(知道和相信)的东西。但是，在我们有机会问一下那个孩子“苏格拉底要你看他画的图形的时候，他的意

图是什么？”以及“在θ定理和边长为2的正方形的面积是4这一类常见的事实之间有何联系？”等问题之前那个孩子就从历史上消失了。在我们听到那一个僮奴回答这些问题，以及其他一些从L中引申出来的问题之前，我们的确不知道D是真实的。当我们说服了我们自己相信D是真实的时候，我想，我们会发现，D与L在逻辑上是可以保持一致的。

我的关于D和L最终一致的论据取决于一个建立在我们日常经验之上的前提：人脑可以在一定的时间顺序中提取事件的各种成份，然后再按另一种顺序组合起来，使之具有一种可以理解的，逻辑的，叙述的顺序。我们认为D是对事件的一个较为有理的描述，因为我们假设当僮奴明白了全部事情以后，他会“自然地”重构整个事件——而当这发生以后，L所要求的条件也就被满足了。概括起来说，明白性的条件并不说明事件的任何时间顺序。一个艺术教师完全有理由按照他所设计的程序进行教的活动，以期获得戏剧性效果，而不是按教中的直接的逻辑连贯性；就像是一个懂得技巧的讲故事人可以用倒叙、隐线等手法来重新安排故事顺序。这些手法的使用有一个限度。

就是不能超出学生或者听者智力上进行重构事件，使之回复到“一般”(可以理解的)次序的能力之外。一个艺术家最好应该知道，在他把事件打乱之前，在教所要提供的事件，以及所讲的故事中，存在着(至少一个)显而易见的次序。同时，他也应该做好准备接受这样一个事实：学生可以发现新的次序，它们像任何其他他曾预料到的次序一样合情合理。

但是，回过头来，假如L成功地经受住了苏格拉底向僮奴演示θ定理这一事件的挑战，我们就可以把它看作经过理智证明了的。但是，在我们过渡到简明性的探讨之前，暂停一下，来考虑人类互动语言中一个奇特而又普遍的现象。

驳斥一个自然但是错误的反对意见的题外话

如果进行智力活动的过程中包含着明白性，我们究竟有无可能知道一个智力活动的要求(le ting claim)是否真实？对此采取怀疑的态度是很自然的，在我们遇到更复杂的、包含着简明性的问题时，这些怀疑依然存在。在关于人类活动的哲学理论中也遇到了同样的问题：当我们说某人正在干某事的时候，我们似乎要把他的行动归

于某些动机、目的、信念、欲望 等 等。而事实上，我们对那人头脑中所想的事情并不十分清楚，甚至当我们十分肯定地认为，他的行动可以用某一个谓词准确地进行描述时，情况依然如此。当我们在谈论某一个关于互动作用的动词，I 时——I 是一组包括(但不限于)智力活动动词的词汇中的一个——我们的疑问就大大地增加了。因为我们常常推断，如果没有 B 的某些思考，感觉，或者愿望之类的行为，我们就不能说A 在 I，但是，我们在接受这一推断时还是犹豫不决的，因为我们相信，在某些特殊条件下，我们可 以 说，A 在 I (ing)，尽管我们可能缺乏理由来支持我们的 信念，更谈不上声称我们知道 B 正在进行相应的脑力劳动。

这种论点被提出来支持否定那种认为关于互动谓词可以包含那些看起来它们似乎能包含的意义的看法，例如，那种认为教可以包含学的看法：我们当然可以描绘这样一种情形，我们可以声称我们知道A 在教，尽管在对那一情形的描述中并不包含任何一定要相信 B 在进行脑力 活 动 的 理由。完全可以预料，当学生在课堂上自问他们如何才能不顾那种学的要求包含着学的要求的提法

而去验证一个教的要求的时候，这种论点便产生了。

但是，要指出这一论点是错误的是很容易的，现行的标准步骤指出，给出P⟶q，并不一定说，因为一个人知道p，于是那个人就知道或相信q。我们让"p"="7+5=12"，让"q"="有两个素数，它们的和等于它们差数平方的三倍，1不是素数。"一个人可以知道p，但是，(尽管事实上P⟶q)他可能甚至不知道q的含义，这样，他就不可能知道，或者，有理由相信那个q。这忽略了"有理由相信""败墙上的花朵"的意义的说法：在但尼生所说的意义上，任何真实的命题，只要我们在其上进行了适当的思考，我们所有的人都有理由相信这些命题。忽略了"有理由相信"的意义，并不意味着否认它包含着某些真实因素。

但是，那个标准步骤并不能完成全部任务，因为它认可了对它的反驳：无人会宣称A在教B，除非其人知道两点：其一，了解"B在向A学习"的含义；其二，要检验这个命题的正确性要运用什么测试方法。这样，这一反驳也就认可了对下面说法的一般性否定：所谓"一个人知道p"并且知道'p⟶q"，二者合起来包含着那个人所有关

于 q 的认知问题的说法。但是，这一反驳向我们指出，我们在谈论这样一种情形：一个人知道“B向A 学习”的含义他知道如果这一要求是真实的需要满足什么条件，并且在他不知道 B 在向A 学习的条件下，仍然可以知道 A在教 B。这样，事实上这一反驳要求我们考虑以下三个命题，其中，AP代表一个人(a person)：

1) AP宣称确实知道A在教B。

2) AP宣称确实知道“A教B”→“B 向A学习”。

3) AP宣称确实不知道B在向A学习。

在这里，这一反驳依然存在，这是一组自相矛盾的命题。任何处在AP位置上的人都会取消其中一个命题。难道我们不能想象这样一种情形，在其中，任何一个具有理性的人都会合乎逻辑的，并迫不及待地倾向于放弃 2)，而使 1)，3)成立吗？当我们遇到一组命题，在其中我们知道A正在对B进行I①，但事实上，他并不知道 B 在做

① I 在此作为动词使用。

(据说是)I要求B 做的事情的时候，我们难道不会得出同样的结论吗？这样一来，岂不是所有被要求的命题都不成立了吗？反驳完毕。

对反驳的反驳是明白无误的。对1),2),3)是自相矛盾的指控是认识逻辑上的一个简单错误，如果3)被下面的命题代替，它们才是自相矛盾的。

3′)AP宣称确实知道 B没有在向A 学习(AP 知道B在向A 学习是假的)。

但是，如果没有3′),这组命题在逻辑上是连贯一致的。如果AP说，尽管 1)和 2),AP没有丝毫理由相信B 在向A 学习，那将的确是很奇怪的。如果任何人宣称 1)和 2)，但是，否认B 在向A 学习，则是前后矛盾的。但是，不管怎么说，人讲话有时的确是稀奇古怪的，他们时而肯定，时而否认，前后不一致。但这并不等于说任何一种陈述可以犯 2）式的错误。

我不想装作已经解决了在智力活动要求的复杂特性中所包含的所有认识论的问题；这一理由只是消除了一个反对意见，但是，就是这一个反对意见，就足以使得所有的分析，在没有开始以前就中止了。我挑选这个例子，不是因为我相信2)是真实的(参阅第二章，很明白，在那里 这 种

包含关系是被否定的），而是因为它要比简明性的包含简单得多，简明性的包含要求，如果一个智力活动要求成立的话，A一定要知道，并相信许多关于B所知道，相信的事情。我提出这一认识论的理由是为了抵销其他的倾向，自然而然地采取第三者的态度，来说："好，我可以在不知道B的脑子里想的是什么的条件下，知道A在施予智力活动(•)给B。"好啦，这下你可以这么说啦。但切不要以为这证明了什么关于我们正在苦心探究的逻辑关系的事情。

一个错误解释中的一条有价值的线索

智力活动中的中心概念是解释。哲学家，特别是那些科学哲学家们，对这一概念十分注意。有一组命题，其中一部分——the explandum——(拉丁语，被解释物）和另一部分——the explanam——(解释者)之间具有明确的关系。但是，如果这一解释是有效的，这一关系将具有什么特点呢？这一问题一定要和我们更直接关心的问题区别开来，即：如果A解释(•)给B是真实的，需要满足那些条件？对于这一问题，先是布罗姆伯杰，其

后是马丁 他们都进行了细致的分析①。智力活动的特征，也就是被我称之为简明性的东西，在很大程度上，是经过马丁修改过的，布罗姆伯杰对解释所做分析的推演。但是，在我们进行推演之前，我们先得修正，因为这些分析以某种假定为其开始的前提，从而，屈从于一种毫无希望可言的，对于"解释是什么"的一种狭隘解释。解释就是：

让 A 和B 还留作我们的两个主要角色，布罗姆伯杰和马丁就是这么派定的。W，在一个间 接问句中作为一个填充物，作为一个名词从句指出 A 向B 解释的是什么东西，——比如，发动机为什么卡住了——我们让 W在有关智力活动的范式中代替(•)。分析的关键在于指出，如果 A 向 B 解释W为真的话，在这一三角关系中，何者必须为真。(让我们把按照这一句型造句的陈述称之为解释的要求，像以前一样，我们把这些要求限制在关于具体事例的陈述上，并包括了时空上的指示

① 西尔文·布罗姆伯杰：《对解释的探讨》选自 R·J·巴特勒所编的《分析哲学》第二集(牛津 1965 年出版)，72—105 页。J·R·马丁所著《解释，理解和教》，特别是第六章。

者。)进行分析是一件很复杂的事情，不仅需要仔细坚持日常语言用法的规则，而且在日常用法不太确定时，还需做出审慎的判断。比方说，如果一个解释的要求后面跟着“可是A搞错了”，那个解释要求还能被信赖为真实的吗？（布罗姆伯杰称之为“松散用法”，① 并相应地限制了他的分析。）

我们可以仿效布罗姆伯杰和马丁的做法，把A称为指导教师(tutor)；把B称之为学 生(tutee)，在事件开始的时候，B一定处在某种无 知 或误解的特殊状态下，处在一种“困境”，一种 不 知道如何去找W的答案，或是知道很多可能的答案，却不知道如何筛选出一个正确答案的状态，或其他一些与之相似或兼合的状态。也就是马丁通常称之为理性的，或认识的困境。在事件开始的时候，如果把解释要求当作真实的，教师A一定要知道或假定相信很多事情，也就是说，A一定要相信或假定学生在W上正处于一种恰如其份的困境，相信或假定他自己——A，教 师——知道W的某些答案，如果把它告诉B的话，可以解除 B的困境，等等。而且，W一定 要 是一个或一组问题Q的 问

① 布罗姆伯杰：《对理解的探讨》，79页。

接形式，Q是，或者说可以是形式完善的(对其中每一个特殊的，构成的问题Q′，都有一个正确的答案，等等)。

于是，在解释事件过程中，教师A，“提供事实”① 或“讲出正确答案”② 或提供任何教师认为是必要的材料，以解除B的困境。当所有的事实答案，辅助性问题，以及其他有益的材料已经由教师提供给学生以后，事件就结束了。

我的简短的解释，很明显，只是对布罗姆伯杰和马丁的复杂分析的拙劣的模仿。特别是，仅仅把这两种解释看作是同一主题的变奏是不够的，因为马丁把A在解释W和A在向B解释W区分开来(比布罗姆伯杰所做的区分清楚多了)，前者的问题是一个询问或探究活动是否对W提出了一个正确的，可理解的解答，后者是一个“说教”(布罗姆伯杰语)或者说“教学”的问题——A是否的确向B提供了必要的材料。

但是，就目前的意图来说，我的解释还是可信的，可以被当作等效的，因为，他们同把B看作一个互动中纯粹被动的实体，一个中空的容器，

---

① 布罗姆伯杰：《对理解的探讨》，86页以及散见全书各处。

② 马丁：《解释，理解和教》，129页。

A 向其间灌输所需的东西，把其水平提高到预期的水准，这种水准是依据某种完全未经特别审定的标尺测定的。事件开始之时，B 处在一种需要，或缺少理解、知识、事实、真理或其他什么东西的状态下。事件结束之时，B 以一种或其他方式，接受了 A所相信能解除B 的需求状态的东西。在谈到这一问题时，两种解释的要旨，都把学校中所发生的事情作为一个人向另一个人解释某事的模式。不错，的确是"教师和学生"！在学校以外的世界，当一个人要求别人解释某事的时候，人们通常并不认为其中建立的关系理所当然的是师生关系。

为什么布罗姆伯杰和马丁要假定一个学校式的关系是特定的思考有关解释要求的真实性的模式呢？当然，像我们中的大多数一样，他们是教师，在人生的一个很长的阶段中他们曾经做过学生，可能对他们来说，师生关系是他熟悉的思考问题的模式。但是，在选择了学校这一事实后面，除了纯粹的个人经历的原因以外，还有一点是出于哲学方法上的考虑，每个人都想让他的分析尽可能的干净利落，往往要求能够最经济地同时满足所有必要条件。好啦，如果所要分析的是" A

向 B 解释 W"，那么，对B来说，最经济的假设应该是一个学生——他对事件的全部贡献仅限于他头脑中所要的东西。而且，学校是唯一可以找到愿意扮演"学生"角色的人的地方；特别是在那些如果人们不愿意扮演这种角色，警察力量就可以胁迫的学校里。这样看起来，在学校里的解释模型可以为这一概念的分析提供最经济的必要条件。

在以前，布罗姆伯杰和马丁在试图找到一组对于一个解释要求的真实性的最经济的必要条件方面所做的努力是得到世人承认的(就这一点来说，他们的工作是应该受到奖掖的)。但是，在关于A向B 解释 W 这一问题上，他们的看法不仅仅是狭隘的，也是十分错误的。这点是(或者说应该是)十分明显的。一个真实的解释事件决不会在布罗姆伯杰和马丁的看法中所提出的条件下开始。的确，对于一个解释事件来说，B 处在一种理性的困境中是必要的，但是，那不过是说，B 是一个人，这一条件就足够了。我们中间的每一个人——你、我、隔壁那个饶舌的家伙——都是这样，就像布罗姆伯杰和马丁所定义的"困境"——那是一个技术定义的不真实的用语——

样，相对于我们所处的理性困境而言，有无数个Q′式的问题。因为，“困境”的日常语言含义就是指这样一个局面：一个人(有意识地)试图摆脱它。但是，要想摆脱布罗姆伯杰—马丁难局只有两条路可以选择：死亡或成为上帝。所以，处在一个理性难局的条件，就像从技术上下的定义一样，实际上什么也没有；看起来，好像是因为困境这一日常语言概念是被偷偷地引入的。

如果我们遵循这一日常语言的概念——也就是我们正在解释的概念——我们就可以看到，问题不在于B偶然处在一种想要知道W的状态，而是B想知道W。从这一事实着手，局面就打开了。如果“B想做X”这句话被分析为一种倾向性要求(我认为应该这么分析)，当其倾向成为行动的时候，解释事件就开始了。B想知道W；B相信A知道W；如果A在说的事情像是在回答W，B听着；如果A没在说那些事情，B向A提问，然后听着；如果A说的话为B回答了W，解就完了，如果A说的话没有为B回答W，B就问更多的问题直到得到回答；或者B对A放弃，或者B决定他不是真想知道W，或者是B的注意力滑向其他什么事情上去了，或者是……

如果我们能这样正确地开始，并试图提供一个具有布罗姆伯杰—马丁式的，具有奇巧精密等特点的说明，那么就不需要另一本书来分析解释要求的真实条件了。我在这里的努力变得更加节制和模棱两可了：我并不想到达马丁在探讨解释的预期后果时所到达的深度——“B 理解 W”① 的真实性条件——但是，我要努力把布罗姆伯杰—马丁的解释中有价值的见解概括起来，作为所有智力活动要求的另一组真实性条件。

进行智力活动中的简明性

这样，我们就可以考虑和 L(智力活动的明白性条件)并置的第二个假设了。第二个假设就是进行智力活动要求简明性(pelucidity)：

P：　A 对 B 施予智力活动(•)⟶

Pli：　B想知道(或理解，或欣赏)(•)。

Plii：B相信 A知道以下两点：

(a)如果B要去知道(或……)(•)，他必须做什么或经受什么，并且

① 马丁：《解释，理解和教》，第三和第四部分。

(b)B 想知道(•)。

Pliii，B 相信 A正怀着帮助B去知道(或……)(•)的目的对BXY(X在此代表一个动词——译注)。

Pliv：由于 Pliii，B正注意倾听A 正在X的Y。

Plv：B相信 A知道Pliii 和 Pliv。

P_2i：A相信 B想知道(或理解，或欣赏)(•)。

P_2ii：A相信对BXY 将会帮助B 去 知 道(或……)(•)。

P_2iii：A怀着 帮 助 B 去 知 道 (或……)(•)的目的对BXY。

P_2iv：A相信Pliii和 Pliv。

把这些具有不同目的和认识的要求区分开来，使得简明性显得很复杂，而在某种意义上说，它正是这样的，但是，那是从宇宙的角度来判断事情的简单和复杂。而从人类的角度来说，简明性是日常生活中的常事。机械师的助手想 知 道，发动机为什么给卡住了，这就是Pli。他相信机械师可以解释清楚这一点，所以他就问道："发动机为什么给卡住了？"这样Plii 的(a) 和 (b) 就 被

满足了。假定机械师理解这一点，并笃信其真，这就是P_2i。机械师相信他的助手知道发动机卡住的一般原因，要帮助他了解这台特定的发动机为什么卡住就要向他指出其特殊的原因，这就是P_2ii，所以机械师说："漏油了。"这就是P_2iii。机械师的喃喃自语被他的助手当作对他的问题的回答，于是，他就注意上了，因为，他相信这是对他的问题的解答。这样，Pliii和Pliv就被满足了。机械师讲的时候，助手平静地听着，这说明他很专注，他竖起耳朵，睁大眼睛，或皱起眉毛，还有其他任何能恰当地说明他的注意力的迹象，都使Plv成为真实的陈述。

机械师可能会加上一句"怎么样？"来检验一下他关于他的助手正处于理解前的状态的想法(P_2ii)，以及检验他自己关于他的助手正在注意倾听他的回答的信念(P_2iv)。但是，"怎么样？"这样的问题往往是多余的，他的助手点一下头，就同时证明了这两点；他一摇头就说明可能要重新开始一轮智力活动的过程了——解释、演示、证明等等——，也可能不必重新开始，但如果是重新开始，围绕着新的(•)，所有的条件都要重建。事件完成大概只需五秒钟，不管把它解释清楚要

多长时间。

使我能够适应这个伟大主题的崇高境界
使我能够阐明永恒的天理
向世人昭示天道的公正①

弥尔顿的诗描绘的是一个简明行动吗？人们想了解天道的理由吗？世人们相信弥尔顿知道为了要看到天道的公正，世人一定要做或承受什么吗？看来，弥尔顿一定自信知道世人的欲望和信念的，至少那些特定的欲望和信念，否则的话，他就不会把他的诗看作智力活动了。如果弥尔顿对他的听众的欲念的想法是正确的，那么他的诗就确实向人类昭示了天道的公正，是一个智力活动的实例，并且是简明的。如果弥尔顿搞错了，他就未能向世人昭示天道的公正。如果这一行动不能满足简明性原则，那么它就不能作为或成为一个智力活动，不管这一作品是何等宝贵的文学遗产。

明白性和简明性的比较

假设 p 还没有被检验过，在其羽翼下隐藏着

---

① 这节诗出自弥尔顿《失乐园》。本书采用的是朱维之先生的译文。——译注

D（苏格拉底向僮奴演示θ理论）：看起来D是真实的，并与P相悖。在D被允许进入舞台之前，先让我们回忆一下L，并把它和P做一个比较。

L1与Pli—Plv比较起来既简单又强硬。后一组条件并不要求L1，L1也不要求Pli—Plv之中的任何一个条件。Pl的条件都是关于信念，愿望和意图的，而L_1却为B参与智力活动提出了一个知识条件。但L1和Pl又有相合的地方：只要B相信A怀着帮助B知道(•)的目的行事，那么B就可以知道A是怀着让B知道所有以(•)列举的事物的目的行事。这就是说，要使L1和Pl一致，一定要具备这样的条件：B知道(经过确证信念)L1所要求的，并且相信(其中包含着错误的可能性)Pl，特别是Pliii所要求的。这至少可能发生两种情况。

(a)B可以知道A是怀着一种一般说来L1的教学目的行事的，但是，B可能在"(•)"实际上所列举的B想知道的(或理解、或欣赏)的事物的理解上发生错误。"促动"(motivate)这个词，就是用来标明那些往B的头脑里灌输错误信念的努力的。这样，B就可能被促动相信他想知道一些被称为"印度人民如何生活"之类的事情了。他发现

教师向他X 的 Y(如教师留给他的“回答第四章后面所有的问题”的作业)和他相信他想知道的事情之间没有一丝一毫的关联。这样，他获得了一个终生概念，他的确并不关心印度的人民是如何生活的。

(b)如果假定 L1 中的“$\underline{\bullet}$”确实是B 想学习的对 B 来说，知道A 在努力使 B学习$\underline{\bullet}$，并使 B 在 A 努力帮助 B 学习$\underline{\bullet}$的信念上发生错觉并不是不可能的。相反，A 可以把 A 的努力看作使 B 知道(或……)$\underline{\bullet}$。“使得 B 理解”这样的用法贯穿于马丁著作的第六章，在那里，它被用来陈述 A 向 B 解释某事的动机。① 我们通常说，迫使(get) 人们做某些他们(特别地) 不想做的事情。让 B 做某事就意味着促使 B 去做它，尽管做它和他的爱好、习惯，以及(至少在表面上的)倾向相矛盾。我们把“强迫 B 去做 X”和“使得 B 按照自己的意志去做 X”对立起来。如果看守或是监狱牧师不能使一个囚徒自愿停止绝食，就可以用外力强迫他吃东西。但是这两个表达式——“强迫他做 X”(force him to X)和“使得他做X”(get him to X)都在

① 同本书235页注。

一条界线的同侧，这条界线把它们两个和“帮助他做 X”(help him to X)分割开来。

这样，B 就可以知道 A 试图通过他的(A 的)努力使得 B 去知道Z，B 还可能产生一种错觉 当作A 在努力帮助 B 学会 Z，尽管在两种情形中 Z 代表的是同一东西。B 想知道如何阅读，B 知道 A 在试图使得 B 逐渐知道如何阅读，A 被称之为“阅读教师”。B，这次错误地相信，A 试图帮助 B 做 B想做的事情。但是，A 要使得 B 去阅读，不幸的是，A 正是这样被训练的。

这样，不用排除建立在 Pl 上的信念是 错 误的可能性，Ll 和 Pl 就可能是同时正确的。只 要检验一下 Ll 和 Pl 的条件，无需任何冗赘或是互相包含，这点就十分明显了。

附加在 L和 P 上的第三个“现实性”条件

比较的重点在 L_2 和所有的 P 项 之间。L_2为某些互动要成为一个智力活动提出了一个最低限度的逻辑标准；L_2 并不 要求 在 AXY 和 被 进行智力活动的东西之间存在着确凿的联系，而只要求 B 相信确有这样一个联系存在。尽管 如 此，这已经是与 L 和 P 的内在真实性条件最相近的事情

了。有一个问题是我们注定要回答的：我们能把所有的信念和目的的条件——特别是后者——都有意义地划入 L 和 P 之中，而无需指出在某些特定的方面，这些信念需要是真实的，目的需要实现吗？这一点重申了在第二章一般范式中一个教的要求的第二个成功条件：不管 A 想教给 B什么，互动之物至少要和 X 有联系，否则的话，我们就不能将这种互动称之为 A 在教 B——X。可是到目前为止，我们对进行智力活动的要求的分析，并没有提供任何类似的标准。

有两种反应：

(a)鉴于对一般范例的分析，已经被认为它提供了可以同时满足一个智力活动要求真实并有效的要求的最起码的必要条件，而对于 L 和 P 分别做为一个智力活动要求的必要条件的分析并没有引出 P 和 L 同时满足一个智力活动要求的结论。一个智力活动要求标定了一个三角关系：A 进行智力活动(•)给B。假如我们认为我们可以只提出 A 和 B 的真实条件，而不提(•)的真实条件的话，那就太荒唐了。我们只需举出一个小小的例子，就足以说明这一问题了。如果有一个智力活动要求是“A 向 B 演示R-飞行，”在这里R- 飞

行指的是一个人通过转动手指把自己在空中推向前进的话，那么，我们就知道这一要求的某些地方不对头了，尽管所有L和P的条件都得到满足了。一个人不能证明假的东西，演示不可能的东西，解释难以解释的事情，不能为无理的事情辩护，不能描绘不可言状的事物，等等。但是，假如有一个可以在任何智力活动的要求中适用于(•)的标准——这一标准根据其要求是否作为"非假的"，"并非不可能的"，"并非不可辩护的"……来证明，演示、辩护……来做适当解释——那么这一标准就变得过于泛化，以至于一无所用了。如果这样宣称，就会出现这种情况："在智力活动要求中，任何(•)所指定的东西，皆不能拥有化腐朽为神奇之特性，而这正是智力活动所要努力的方向"。当然，这一标准是前定的，在其宣布之后，并不比之前更有意义。

(b)在任何情况下，在L和P内缺乏独立的"客观"条件，并不能把一个智力活动要求变为一个纯粹的主观事件。如果在L和P中详尽阐述的条件得到满足，那么有些事情就是在现实世界中，至少，两人在关于这些事件的关键描述所达成的主观之间的协议是在现实世界里发生的。这点L

和 P 可以保证。当然，总会有这样的可能，A利B 处在一种符号化的精神非现实状态，就像B的问题"为什么φ?"被 A拿来当作 B 想知道为什么会ψ，于是，他，A，就向 BXY，指出与ψ显而易见的联系，而B把这当作A正在XY′，他，B，把这当作与φ有显而易见的联系，等等。不管在一个个体身上的系统错觉有多困难，要想象一个能说明集体错觉的互动就更为困难，其难度是以指数形式递增的，比如说一个 P和 L得到满足而智力活动并没有发生的情况。

于是P和L就处在这样一种状态:它们两者合起来并不足以保证一个智力活动要求的真实性，为了足以保证其真实，就要加上第三组条件，它(可能是)一组有前提的选言判断〔"如果'(•)'是某需被证明之事的名称的话，其事非假"，等等〕，除非把所有智力活动的动词的名单全部列出来，这组选言判断就不可能完整，而从原则上讲，列出全部的智力活动的动词是不可能的。

现在，P 和 L 的联合解体了。为了支持所谓 L 为一个智力活动的要求的真实性提出了一组必要条件的说法，我们曾提出过一个论点。你会回忆得起来，这一论点采取了如下的形式。一开始

看起来，那怕 L 所陈述的明白性没有得到 满足，D 也是真实的。如果 D是真实的智力活动 要 求，而 L_1和L_2没有得到满足，那么 L 一定是非真 的。但这一论点却持相反的意见：通过对我们为什么判定 D为真的更进一步观察，使我们有理由 说 L 是得到满足的。情况由于我们的想法发生了变化，也就是说除非进一步的研究能说服我们 L是得到满足的，我们就不得不放弃我们最初关于 D是真实的的假设。我们不能证明这种情况适用于所有的不利于 L的反证，但是它却显得很有道理。

P 受到 D 的检验

但是，这一着在我们为 P辩护的企图中却失灵了。D 的情况(苏格拉底向僮奴演示 θ 定理)做为P的反证似乎是无可辩驳的。D 明明白白是一个智力活动的要求。如果按照柏拉图描绘的 情 况，D 看起来明显是真实的。但是，我们没有办法像倒叙一样把故事倒回去，好让 P所要求的条件得到满足。如果 D为真而P1和P2为伪，而 P必为伪，证毕。

难道没有什么讲故事的方法可以使P1和P2为真了吗？看一下我们怎么来做一些变动。那个小

僮奴在雅典的街道上走着，一心一意想着他自己的事情，他突然瞄见苏格拉底和米诺正在进行严肃的讨论。"谢天谢地。"僮奴心中欢愉地叫道，"能帮我忙的人就站在那儿呢！"拘于礼节，僮奴走上前去，清了清嗓子，说道："先生们，请原谅我的唐突和冒犯，但此刻我急需指点，您二人能给我讲解一下吗？我有一匹马和一个正方形的马圈，马圈刚好容得下这匹马，可是今天我要牵来第二匹马，它也需要同样的面积，我要扩建一个两倍于原来面积的马圈，我如何知道这马圈一边墙的长度呢？"

苏格拉底："噢、小僮奴，加入我们吧。你来的正是时候，我们会很愿意回答你的问题，但是我们能否让你帮点忙做为回报呢？我们在考虑一点教与学的奇特的假设。你是否愿意尽可能公正地回答下列几个问题？如果你愿意的话，我向你保证，你不仅能学会计算你的新马圈的边长，而且还能学到可以使任何正方形面积加倍的简单方法。"

僮奴："啊，太好了，接受指导的代价意味着我还得学习超过我暂时所需的东西，我

太愿意付出这一代价了。但是，请您惦记着一点那个可怜的马贩子，他现在还在等我呢。”

于是，就像82节以后所写的那样，对话进行得很顺利。这样开始，并在措词上做一点小小的改动，D就在满足P，的同时满足了L，而在《米诺》中，就像柏拉图所写的，使D真实的条件是不能和P共存的，并且，只有在僮奴的脑中进行理性的重建，L才是必需的。

这两种解释之间的最基本区别是什么呢？奴隶们不会走在大街上，专心想着自己的事情，他们想的是他们的主人和他们主人的事情。如果一个主人对他的奴隶接受指导表示赞赏，那么奴隶就会努力注意倾听指导，或者，至少做出努力倾听的样子。总之，区别就在于米诺的僮奴是一个奴隶，在经过修改的解释中，他变成了有他自己独立的欲望和企图的自由人。而这点区别正是D是否需要P_1和P_2的区别——也就是D是否成为P的反例的区别。依其所取立场，D是一个反例，故P为假。但是，如果我们改变一下前提，这样P就成了P′：

P′：在保证B的自由和保证尊重B的意

愿的条件下，A向B进行智力活动(•)⟶P_1和P_2。

那么我们就得到一个迥异的答案，在这种(修改对事件的解释的)条件下，D就不再成为什么反证了，相反，它成了我们所能找到的简明事件的清晰证明。

我不知道如何证明P′是真实的，但是，我不相信任何反证足以驳倒它。下面就是支持我的信念的理由。每一个智力活动要求至少都包含着"理解"，也就是B的，最小限度的，有意识的注意力。在保证B的自由的条件下，除非其联结P_1是真实的，否则B为什么要对A付出(那怕是极小代价的)注意力呢？好，你可能回答，P_1过于强硬了。可能B只是稍微有些好奇，也可能B有些厌倦了，与其到其他地方去寻找更有刺激性的活动，还不如听A讲些什么。总之，可能B来听A讲授并不是(特别)，想知道或相信任何事情，而是他有自由做任何事情。

好，我回答，对了，但这种情况恰好不能保证对B的意愿的尊重。如果B在参加某种活动，比方说，听A进行智力活动时，他没有任何欲望和理由这样做，这就意味着B的意愿没有被尊重。

(但是，我们对"意愿"一词要加以分析，它有赖于它的补充概念，即有欲望和理由行动。)可能对B的意愿的尊重的缺乏最初是在B的身上发现的，甚至仅仅在B的身上发现。这是完全可能的。尊重自己的意愿是一件需要学习的事情。在我们的社会中学会这种技能的人似乎还将注定不会很多。尽管如此，对于A向B进行智力活动(•)来说，要显示出A对B的意愿的尊重必然要求A的目的和信念一个要和联结P_2合拍。这一联结，更确切地说是在保证了对B的意愿的尊重的前提下，对向B进行智力活动(•)的最简单定义。

如果我们假定上面的论点还有道理的话，我们的问题就不是P′是，或可能是假的，我们的问题将更加深入。从P退却到合格的P′是否意味着区别教和它的赝品的努力已然被悄悄地放弃了？看起似乎是如此，因为针对Pi的防线看来已经把P′规定为真实的了，再也不对人们互教互学的事实做任何形象的陈述了。简单地说，问题是只有当P′是空洞无物的，它才是真实的。我无法断定，在没有建立一个能够囊括我们一直在致力于的教学论、心理学和认识论理论的完整理论体系的情况下，这一问题是否能得到解决。但是，我认为，

贯穿以上三章的这一论点至少可以看作是对指控P′是空洞的论点初级的反驳，让我们复演一下：

在任何一个教的要求里，只要"教"可以用一个智力活动动词替代，那么我们就可以肯定它是一个教的要求而不是它的赝品。语法可以对此做出保证，但只有在智力动词是被公正而诚实地使用时，情况才是如此。如果A在向B"解释"(•_)，那可能掩盖着，但是，如果是A在向B解释(•_)，那么就决不是灌输或施于条件。但是，我们如何能判定一个智力活动动词的使用是否诚实和公正呢？哦，看一看L和P是否被满足了就行了。

现在，做为智力活动的教的活动能够满足在第三章中提出的教和它的赝品之间的区分吗？那么，请回忆一下吧，区分是如下进行的：

(i)A教B——X。

(ii)B学习——X。

(iii)(i)所标示的事件是(ii)所标示的事件的原因。

(iv) B 如道——X。

(v)假定(iii)是真实的，如果(ii)⟶(iv)，那么(i)标示的事件就是在其特殊意义上的教，在概念上与灌输和施予条件是有

区别的。

在这里，教的概念没有任何办法保证(iv)中的条件真实。但是这一点相对来讲是不很重要的，因为没有任何一个可靠的教的概念可以保证这一点。作为智力活动的教所能保证的——而且就目前我所知道的情况来看，还未有任何一个概念可以做到这点——是在(iv)中的辩护条件(用杜威的语言是"保证"条件)得到满足。当然，关键在于，智力活动要求B的主动学习。圆就这样形成了，教与学相当于买与卖，在没有L和P的条件下，这个等式就不成立。

我们能有其间只发生教的学校吗？我们可以不进行灌输和施加条件吗？为什么不行？证明这一点的责任，责无旁贷地落到了一些人的肩上，他们宣称，成年人在和被迫入局的年轻人打交道的时候，我们通常运用于人类活动的逻辑和道德原则皆不适用了。这看起来是一个非常奇特的看法，特别是当我们在考虑道德教育——我们将在下一章讨论这一课题，这是一个远非一章所能包容的课题——的时候，它将显得更加奇特了。

第五章　道德教育：教的道德与道德的教

智力活动的道德

"道德教育"这一提法表面上明显的模糊性在本章的副标题中得以拓展，在我们关于道德教育的信念中，还有更为模糊之处，我们将在适当的时候把它们挖掘出来。在本章中，我们最终要搞清楚的是，道德教育在原则上能否成为一项道德事业。但是，在此之前首先有一个问题：能否有任何教育成为道德事业。由贝瑞特(第一章)提出并且辩护的否定回答并不是独特的。贝瑞特所说的情况是建立在理由十分充分的前提之上的：(i)教育必须包括灌输和施加条件，(ii)一个教师无权对其邻人的孩子施加条件和灌输。我相信任何肯花时间和精力去思考这一问题的人都不会否认(ii)。[我之所以相信(ii)是因为我相信它源于一

个更为强有力的真实前提：任何人都无权对任何孩子进行灌输或施加条件，不管是他本人的，还是他人的孩子。但是这一更有力的前提不是这里所要探讨的。）

所以，如果要建立任何教育事业的道德性的话，就有必要否定(i)。而且做出这一否定所需的论据是现成的。请考虑一下这些教的要求

K、A教(•)给B。

如果K能够被分析为一系列真正的智力活动要求，每一个均满足了L和P，那么K所指出的教学冲突就和灌输和施加条件无关。设想至少有一个K的例子可以被分析为满足P和L的智力活动。（任何怀疑存在着满足这些条件的K例的人，当一个学生提出一个发自内心的问题——一个反映了他想知道为什么，是否、如何……等等真诚愿望的问题时，他就可以得到一个真实的例子。）因此，如果一个教育事业仅仅包括智力活动的情况，那么这一事业将不牵扯到灌输和施加条件；这样，这个事业将避开贝瑞特提出的道德指责，我相信，它将极为准确地反对现存的事业。

问题依然是，一个教育事业在道德上能否承受对教学方式较为宽松的限制。因为，就像我们

将要看到的，上面加重点符号的条件句是不可能满足的。但对教的道德性来说，在论据的其余部分中，我们一定要注意并牢记它的另一方面。就其否定意义(如避免灌输和施加条件)来说，智力活动使教的事业免受对其不道德的指控。但是更为重要的是它的肯定意义：演示、证明、解释、论述等一系列智力活动就其本身来说是具有肯定的道德价值的。它们是这样一类活动——假如这类活动存在的话——通过它们，人类的情感由偏执发展到共鸣。智力活动要求每一位参与者表明其信仰的理由，在相互竞争的信念中做一名不偏不倚的法官，运用前所未有明晰的判断标准，对所有的，包括他本人的信念进行公正的裁决。其后，这些活动在人类中扩散那些判明的信念，同时，它们使参加者的理性能力得以提高。

“理性能力”这一表达法不能被认为含有某种诸如“大脑的力量的含义”，更确切地说，它意味着那些集体理性的习惯，这些习惯使得文明生活成为可能。虽然自从亚里士多德以来，我们西方的传统一直倾向于把沉思生活想象为一个人孤独地生活，这种生活的美德基本上是隐秘的。但是我们还有更为古老的传统，其中就有苏格拉底的对

话。在这种传统中，思辨是一种共享的合作的社会生活形式。对于我们能够自己发现并提出的最重要的问题、在对其正确答案的共同寻求过程中，它是一种坦率和集中的形式。密谋(conspiracy)，从字面上讲，是一种崇高的美德；但是在当权者的眼中，它成为罪行，仅仅是因为它的结果是潜在不可预测的。

那么，任何可以被分析为一系列智力活动的K例，都代表了对A，对B和对整个宇宙的肯定道德价值的净增值。因此。如果教育仅仅包括K这样的例子，我们在教育儿童时不仅不违反正义，而且，这样的行动确确实实在为肯定的道德价值服务。

一个诱人的假设

上面的陈述依然适用于那个蹩脚的条件句，但是它提出了一个原则。通过它，我们也许可以超越贝瑞特对教育的指责。让我们试着阐述一下这一原则

M：对于任何K例来说，如果K仅仅包括满足L和P的智力活动，那么K所标示的

冲突具有肯定的道德价值。

但是，M 是真实的吗？我们确实相信教与学总能获益而无需考虑其执行者和内容吗？让我们稍微设想一下：某人要求我们想象(越来越困难了)一个情况的两种景象。首先想象一堂训练课，中央情报局的职员正在向他们的拉美同行教授拷打犯人的最新技术。让K是

K_L：中央情报局的职员正在向他们的拉美同行教授拷打犯人的最新技术。

然后，设想一下，中央情报局的教员坚决避免了对他们的受训者进行灌输和施加条件，他们在致力于教——在这一术语的特殊意义上使用——并自如地运用满足 L和 P的智力活动。总之，假想其前提是真实的，使 K_L 满足 M。让我们看看会发生什么事情。

有了上述的假设，如何拷问犯人的问题一定不会导出何时拷打何人的问题吗？不会因此导出拷打犯人对不对的问题吗？M 中设想的条件都得到了满足——没有人曾被要求接受尚未判明的信念，没有任何论点在弄懂以前就被认为是解释清

楚．在完全相信以前就被认为证明过了，在看到或"看到"之前就被认为是被演示过了，等等——那么我们一定不会设想训练课以教员捣毁他们恶魔般的器械和他们拉美的同行们打开监狱为结局吧？

不幸的是，事情好像并没有那么发展。也许是因为真理是可分的，关于如何有效地拷问的事实和是否应该拷问的问题是可以分开的；也许是因为教与学从未获得过一个机会在整个人类信仰的范围内发挥它的有益影响的机会。无论如何，我们想象中进行的小小实验表明，如果我们弱化M，并把它表达如下，我们将立于更为坚实的基础之上。

M′：M是真实的，除非传授的内容〔K中插入的"(•)"〕本身是明显的不道德行为。

课程

在M的条件下，我们有一个方法可以很轻易地避开贝瑞特对教育指出的指控。我们可以宣布学校内的教学要限制在满足L和P的智力活动之内，并要求学校教师不得进行有明显不道德内容

的教学。但是这一解决办法很难实行。即便我们承认教育管理人员都具备分辨道德与不道德的能力这一相当令人怀疑的假说，也仍然存在着教学效用的问题。我们通过在教学交会中出现的另一种，在某种程度上已被我们忽略了的教学活动，来区分被称作教的智力活动的情况和不能算作教的智力活动的情况(因为后者显然发生在非教学冲突中)，但是现在我们必须扩展我们讨论的基础。

让我们回忆一下上一章中我们经过详细解释的例子。机械师的助手问"发动机为什么卡住了？"机械师答道："漏油了。"一个完美的智力活动范例，我们很容易在细节上加以扩充，使之满足L和P。但是这一智力活动范例的成功要求助手必须预先知道许多事情，这些事情仅仅靠参加这一智力活动事件是不可能知道的。(如果"不可能"听起来过重了，就把它当成"很可能不会"吧。)如果助手清楚地知道漏油和发动机卡住之间的关系，她一定了解了很多关于发动机在一般情况下被卡住的原因，要了解这些原因，那个助手一定要清楚一般情况下，发动机如何运转。而这意味着在一般的情况下，一定有人在教学环境中教给

她发动机的知识，其中包括大量智力活动中所不能包括的知识。助手通常可能研究图片和图表，阅读说明书，按照说明书，拆卸安装发动机模型等等。而且，助手的那些活动通常在和一位老师的互动下进行，那位教师主要是监督、纠正，指导，规定以及命令等。总之，教学环境通常不仅仅包括互动的智力活动形式——A 向 B展示和告诉 X——而且同样，也许是更为重要的是其通常的形式—— A教给 B去做 X。既然那种互动 看 起来无法从教学法中剔除，那么教将受到灌输和施加条件的不良影响不也是同样不可避免的吗？

在给定一个答案之前，我们要通盘考虑一下这个问题。让我们考虑一下约翰·弥尔顿提出的关于教育改革的建议。

我们经常不得法地花费七、八年，一点一点地抠拉丁语和希腊语，而实际上我们完全可以在一年内轻松而又极有趣味地把它们学会。如果经过某些以某种形式进入他们大脑的言语准备工作以后，通过某些精选的并认真讲授的小册子，他们就会被培养起某种语言习惯，而这种习惯将使他们很快地掌握

这种语言。我把这看作是学习语言最为自然和有益的学习方式。①

这里要说的不是弥尔顿的建议究竟对顽皮的男孩子们学习拉丁语和希腊语是否行之有效。问题的关键在于，当一个人把某事传授给旁人的时候，发生的是何种教学互动。从语法上看，“传授”似乎是做为智力活动动词的变化形式。但是“A向B传授(•)”看起来并没有标明一种一定满足L和P的交会。小学生们不得不走进教室，为的是有人可以传授一些事情给他们。但是传授给他们的是什么呢？通常是对一套规章系统的服从，而这些规章系统对小学生来说，没有丝毫理性的基础。密尔顿提到的“语言的准备条件”对小学生来说，只是必须牢记并服从的条款，“必须”的来源——教师的教鞭——总是悬在学生的眼前的。

早在弥尔顿以前(在其后也是持续地)意识到教授不是学习语言，或其他类似事情卓有成效的办法。但是，更为睿智的教育家透过表面现象看到了诸如讲授之类的社会事业的潜在功能。

---

① 引自古典作品隔行对照译文的推荐本。重点号及语法都是照引的，但我不能保证，与300年前的原版相比，它们是纹丝不差的。

伊曼努尔·康德的名字已和对这种潜在功能最明确的分析联系在一起了。

> 不遵守规则的行为存在于对法律的独立之中，规则使人们受控于人类的法律，并感到其束缚。但是，这点必须尽可早地实现。比如说，该子们最初被送入学校，与其说是为了学一些东西，倒不如说他们会逐渐习惯于僵直地坐着，分毫不差地照着要求去行动。①

我不得不认为，很明显，任何一种正规学校教育——只要在其正常教学活动中具有任何有意义的“讲授”的成份——都无法回避贝瑞特关于灌输的指控。在所进行的潜在的教中，有一种明显的教条内容。它使孩子们相信，或者是他们的理性和智慧的力量远未达到把握那些他们必须学习服从的规则的理论根据的程度，或者他们服从这些规则是很自然的事情，完全是非理性的。某些家长反对把上述两种见解灌输进其子女头脑中，这也许还不能算作是启蒙的标准。但无疑那是启蒙的标志，其他事情也是如此。因此，贝瑞特宣称这

① 伊曼努尔·康德：《教育学》(密执安大学出版社，1960年)，第3页。

样的父母有权保护其子女免受讲授之害。

我们学校里的讲授

在目前更为开明的时代里，我们已经放弃了拉丁语语法和老师的教鞭(大部分的)，但是在实践中，我们还是保持了其基本原则：孩子们必须被教以服从规章，这些规章至少看起来对孩子们来说，没有任何理性的基础。英语的语音规则用惯常的视觉图形来表示——这些规则使我们的阅读成为可能——极好地发挥了这一功能。它们复杂多变，充斥着除了受过专门训练的语言学家谁也搞不明白的特例。当然，这些规则的最终基础是历史的偶然；但是，它们被教给学生的方式，好像这些规则是从智慧女神的额头上摘录下来的(当然，在讲授的教学条件下，也只得这么教)。当一些孩子由于这样那样的原因未能像某些人相信他们应该达到的阅读程度时，他们就在学校接受"补习"待遇，或者，假如他们住在大城市，阅读能力差者可能被送进一个"阅读诊疗所"！

"阅读"事业的劣端隐藏在全社会关怀下层社会的福利的名目之下，"技术"(或其他剥削阶层所使用的委婉词)在某种意义上，把"等级水平以

上"的阅读能力，变成了平等分享世界利益的先决条件。这个颇费气力传播开的神话导致了那些对孩子们即敏感又关心的教师几乎无法容忍的道德冲突，这一冲突展示了人际关系中被称作"双重联结"① 的所有特征。一方面孩子们的教师担负着使每个儿童都达到熟练阅读程度的任务，使之在今后的生活中不至于处于十分不利的地位。但这项任务简直没有完成的可能性。因为是相对的阅读水平(再加上阅读水平许多其他相关因素)，以直接和间接的方式决定着对世界利益的分享。而与教和(任何事情的)水平相关的法则是这样的：教的越卓有成效，水平的变化就越剧烈。② 这样一来，教师越是想保障每一个孩子的前途，他就越是在努力延续剥削制度。另一方面，不接受这无法完成的任务，不做努力去完成这一任务却导致了把剥削制度的全部重担直接压到每一个孩子身上，而我们原来是有力量帮助他们逃避开

---

① 格雷戈里·贝特森，唐·D·杰克逊，杰伊·哈利，《朝向一种精神分裂症的理论》，收在《行为科学》杂志，1956年，1、2期，251—264页。"人类像是一个失控的自我修正系统，被卷入了一场永不停的有组织混乱状态。"

② "个性化的指导：一个规化"选自L·G·托马斯所编《教育研究的哲学改向》。

最坏的后果的。

把这个道德冲突提到意识域，根本不是为了解决它。但这也许是必要的起步。① 第二步就要彻底放弃那种"讲授"在一个在道德意义上可接受的教育事业中占有任何立足之地的想法。

"练习"

这是否意味着不存在任何道德上可以容忍的教学法模式，在其中，一个人可以监督另一个人的受业情况呢？当然不是！"这种模式的确存在着"，吉尔伯特·莱尔提醒我们"划船教练，游泳指导者，高尔夫球职业人员、实验演示者，大学导师，他们主要通过让他人做练习教他们学会如何做这些事。……飞行，拉丁语散文写作，代数和刺绣可以通过批评监督下的练习进行教授。②

---

① 可能更早的一步是更为细致地分析一下，一个人在学习阅读的时候，要知道些什么。参见约翰·B·康恩里"作为语义学和认识论问题的阅读：某些关于阅读性质基本假设的含义"，收在J·E·杰林里克所编的《教育哲学，1973—1974》（远西教育哲学协会的记录，亚利桑那州立大学，1973年），188—189页。

② 吉尔伯特·莱尔："美德能够教授吗？"选自R·F·迪尔登、P·H·斯特、R·S·彼特斯主编的《教育和理性的发展》（伦敦，1972年），438页。

其他几乎任何想学的事情也可以这样地教授，这其中包括阅读能力，尽管老师花了很大气力想把它硬塞入孩子们的头脑中，但很多孩子从来没有掌握过它。

被称作“练习”的教学形式还没有成为详尽的哲学分析的对象，本书也无意于此。它和“授课”的明显区别在例子里已经足够清楚了。一个人参加这些活动是因为他想参加，当他的兴趣或倾向改变了，或者当他对他的“训练人”帮助他学习所想学的东西的效率丧失了信心的时候，他可以自由退出这些活动。

因此，练习是一种自愿的教学结合，在一定水平上，受控于学习者的主观意愿和信念，同时在更直接的水平上，是靠教师的提议和指示来指导的。这并不是说，“A 在 X中练习(exercises) B”一定要求 B的自觉自愿，但它也并不排斥 B 的自愿性。当其他一些动词处在 B的位置时，也存 在着同样的不确定性。“A 在 X 中训练(trains) B” 既不一定要求也不排除 B的自觉的参与。“A 在 X 中操练(drills) B 亦 是如此。通常我们不说 A在 X中训练(practice)B。但是这种说法是明明白 白 被牛津大辞典认可了的。同样的原则也是适 用 的。

B 是否自愿地做X的问题是独立于 B是否在X 中被 A训练的问题的，也独立于 B是否独立自主 地练习X的问题。其他的动词或多或少是可以在“A在X中练习 B”这一范例中替换的，例如：“排练”，“辅导”，也许还有更多的词。

如果练习动词既不一定要求也不排除 B 的自愿性，他们同样也不能预含一个以灌 输 和 施 加条件为主要特色的教学环境。练习是单 纯 无 辜的，即便有“X”的价值问题——例如：兵器教范和阿拉伯式芭蕾舞——在这种情况下，如果A在X中训练 B，我们自然预料到灌输和施加条件 也要出现。但是附着在后者道德上的耻辱完全来自施行练习的机构，而非练习本身。操 练 警 官 的练习和芭蕾舞教师的练习在道德意义 上 令 人 反感是由于我们组织军训苦役，和组织 芭 蕾 舞 团的方法，而不是因为 A在 X 中训练 B有什么不对头。

为了防止一个人被诱惑去解释练习的道德中立性，说它只适用于技能训练，让我们回忆一下从第三章起一直贯穿的中心思想：学习一种技巧很少是——如果曾经是的话——使一个人的活动行为与一规则符合的简单事情。那种把学会一种

技能看作在特定的刺激下做出特定的反应的看法是完全错误的。这种关于技能训练的思路统治了整个美国学校的指导思想，它可能反映了我们的偏执，在孩子们更愿做其他事情的时候，我们却一定要"教授"他们阅读。

但是，莱尔所提到的行动却是一种完全不同的秩序。显而易见，我们有理由支持在划船，游泳，实验和一段连续写作中学会遵守这些规则。这就是初学者们愿意练习这些事情，而拒绝把这些事情传授给他们的原因。

例如：和50年前练习的情形相反，如今(由一位称职的教练)教人们如何游泳时，是一个相互之间知识交换的极好例子。一个人要想学会正确地游泳，首先要澄清一些基本概念。比方说，一个人在游泳时应当把身体没入水中而不是浮在表面。一口气吸入可以维持几秒钟剧烈运动所需的空气。一般说来，学习游泳(当然其他事情也是如此)意味着逐渐知道一个人所想的在他所做事情上发生的作用。一个不会游泳的人发现他自己陷入一个奇特的情形中，他学习如何控制对痛苦的最初冲动反应，他学习依据他的想法移动，这些想法有其理性的基础。对游泳内行的指导主

要是一种互动的智力活动形式，它帮助一个初学者意识到并正确地判断他自己在水中的想法。“技能训练”的说法和实际上进行的活动是很不相同的。

现在，让我们回到论题的主要脉胳上来。智力活动是有道德价值的活动。练习是中立的，然而当 A 在帮助 B 学习 B 想学的东西时，它相当自然地和智力活动结合在一起了。因此，我们可能有一套教育制度，能够避开贝瑞特对美国学校的指责。因为任何课程表上的课可能是某些人想学的，因此，在满足 L 和 P 的条件下，它可以通过智力活动或练习进行教授。通过这种途径，教的道德性问题就得到解决了，彻底地解决了，怎么样？

的确，为什么不呢？

我们为什么不把学校里的教限制在满足 L和 P 的智力活动以及不妨碍学习者的自由的练习的范围之内呢？这个涉及面广泛的问题应该从历史的角度加以考察：毕竟，早在教和它的赝品之间有明确的区别之前，就已经有了学校了。而且，这个问题还需从政治的角度加以考察：学校首先是

国家的工具，并且像其他政治工具一样，是由那些控制国家资源的人掌握的，他们掌握的时间如此之长以至于他们认为学校是为他们的利益服务的。我们很难在学校进行的种种教的活动中找到更出色的道德不公平待遇，来为统治阶级的政治利益服务了。

但是我想考察的是一个原则问题，而不是政治问题。我们能够提出什么样的论点来证明对青年进行混合着灌输和施加条件的教育的必要性呢？这一问题，依次可以分为两个经验事实的问题。

(i)考察一下课程表上现有的科目，它们可以被看作通往肯定的知识——使得学生学习，去知道，X命题，如何去做Y，那个Z，或者是所有这些的结合；假设学校中教授肯定知识的方法是以满足L和P的方式进行的，如果学校教育中没有压力，每个孩子的自由和理性一直受到尊重，那么教和学可能会发生吗？我们毫无理由对这一问题给予肯定的答复。尽管学校教育效率很低，一定比例的儿童确实学会了如何读，如何写，如何拼写(近似地)，如何约分，如何使用打字机等等。这些活动如果只教给那些要求被教的人的

话，原比例会保持不变(或甚至增加)吗？但这一类问题要求的是证据而不是推测。

(ii)如果对(i)的回答是否定的，它将在人类的社会生活中发生什么影响(如果有影响的话)呢？同样，对这个问题的回答要求一种基于经验研究的社会学理论，我还从未听说过这样一个我们可以放心求助的理论。

事实很清楚，我们并不知道剔除了学校教育中的强制和操纵意味着什么，我们也不打算发现。因为这样做要求机构的巨大变化，而这种变化只有在我们整个政治结构发生重大变革的条件下才能发生，其中包括(但不仅限于)教师联合会，管理者协会以及学院教授等等之间联盟的结合体。这种规模的政治变革是不会仅仅为了满足我们一个天真的社会实验的愿望而实现的。所以，实际上(i)和(ii)的问题是无法回答的。我们在这样一个政治环境中生活，在其中只有对(i)的回答是明确否定才有意义，而(ii)的答案是灾难！我们几乎没有理由相信那些答案是准确的，也没有机会去验证它们。

这样看来，我们锻练想象力的努力看样子在一个原则问题上受到了政治的阻挠。由康德我们

得知18世纪普鲁士教育的主要目的是让孩子们丝毫不差地做让他们做的事情。我们的社会科学家让我们知道20世纪美国的学校教育的主要目的是使儿童“社会化”，使他们的行动和某些规则相符合，这些规则(或者说在孩子们看来)完全不是能用道理说明的。但是，我们的疑问仍然没有打消：有必要把这种固有的不道德性植入我们的教育观念中去吗？

“苏”中的教和学

看起来，我们试图理解限制着我们目前社会中教的可能性的原则的努力陷入了僵局。所以，让我们发明另一个社会，并把它命名为“苏”(Soo)。我们设一个固定条件：在“苏”中我们能够并且只能够发现一种教的形式——满足L和P的智力活动，再加上处于保护学习者自由或理性条件下的练习。我们想要弄清楚的是，在“苏”中道德教育是如何进行的。我们将会发现，“苏”社会的发明将使我们能够解决道德教育理论中主要的传统问题。穿越“苏”的土地看起来像是一条弯路，但它确实是回家的捷径。

但这并不是轻而易举的。发明一个可能的社

会要求受过训练以及富于想象的思考能力。你必须遵循一位人类学家的观点开始起步，你的思想要摆脱狭隘的偏见，你要用以经验为基础，缜密无隙的理论引导你的目光。人类潜力的极限将作为划分理论上可行和不可行的社会结构和社会化实践的分水岭。

假设我们已经确立了我们的理论地位。按照我们对“苏”中的教设定的限制，我们必须发明在社会学意义上可能的角色和身份系统，以及一个在心理学意义上可能的个人成长和发展的阶段次序以适应社会角色的形成。甚至，我们还将设想一个(在物理学意义上可能的)物质环境，其中“苏”的社会结构，以及伴随的个体行为提供了(在生物学意义上可能的)人类生活从一代传到下一代的延续性。①

现在，我让你以任何你的理论允许的方式以及你的想象偶兴所至来补充“苏”社会中的细节。

---

① 基于物理和生物的限制的社会必要性观念在多萝西·埃米特的《规则、角色和关系》一书中做了令人信服的概括(纽约，1966年)，主要是第五章、第六章。对设想一个可能的社会做了充分努力，到头来却无法兑现的是梭伦·T·金宝和J·E·麦克伦的《教育和新美国》(纽约，1962年)。

你可以如你所愿使之具有或高或低的技术水平和文化复杂程度，并相信它与一个已经陈述过的附带条件相符："苏"中存在的唯一改变他人信念的有意努力是满足L和P的智力活动以及自由和理性受到完全尊重的练习。

在这里——如果不是在更前面的地方的话——将会产生一个令人头痛的疑问。在"苏"中对于教的限制难道没有违背最初的假设(即"苏"是一个可能的社会)吗？在那个至关重要的冲突中(文化传递意义上的重要)，在成年人和儿童的互动中，不进行灌输和施加条件，能够保证"苏"(或其他任何)文化的延续性吗？看起来似乎很容易发明一个社会，在其中关于物质世界的信念通过纯粹理性交流以一代传到下一代。但是，我们倾向于相信，一个社会，是凭借人类共同的情感来维持其存在的，凭借着儿童早在他能够(或不管怎么说，在大人相信他能够)具有任何理性见解之前就已获得的基本情感反应来维持其存在。那些基本的态度，那些情感倾向，是道德教育的基础；在那个领域中灌输和施加条件是必要的。惯常的智慧亦是如此。让我们看看吧。

"施加条件",("Conditioning")

从心理学家使用这个术语的含义来看,"施加条件"表明了一种过程,一个完全的、实在的,以及技术性含义上的"过程。"施加条件在动物界中是无所不在的,它甚至在某些植物种类中也有类似物。没有施加条件,进化是无法想象的。处在进行阶梯最高一级的人类的要求是浓缩和提取了在低级,原始种属的施加条件中产生的共同的基本智力原则。施加条件在我们和其他任何能游,能跑,能爬,能滑,能飞的物种之间建立了一种精神上的合谐共存关系。

施加条件的功能要比其机制容易理解得多。从功能上来说,施加条件是改变一个生物体对一可感知环境的反应可能性的过程。总的来说,变化的趋势是倾向于增加反应的可能性,以利于生物体在那个环境中的生存。那个关于前一个反应的结果会改变接下来反应的可能性的物理机制没有得到很好的理解,就是最简单的有机体的机制也是如此。但是近来发达的高精技术使我们有希望在分子水平上观察由施加条件导致的不同物种的变化(可能其机制也有不

同）。[1]

所以，我们仍然可以肯定，施加条件并没有从“苏”中消失。如果你要想象在“苏”社会中玩保龄球或打棒球，就一定要想象施加条件在球员身上导致的迷信、癖好以及面部习惯性痉挛等等。我们对“苏”中教的活动的限制关系到“苏”和其他社会之间信念的交流。难道不能对信念施加条件吗？更具体地说，以下两个要求之间存在什么联系？

1．A 教B X 命题和

2.A 对 B 施加条件 Y。

至此，某些可供选择的关于施加条件的解释已见端倪了。行为主义的极端分子会坚持1要求2，命题限定如下：

3.对于任何信念X，至少有一个可观察到的行为Y，这样，如果在时间t_1A 教BX命题，则在t_1时A对B施加条件Y。

---

① 参见J·科诺斯基《大脑的完整活动》(芝加哥大学出版社，1967年)，又见罗森兹威格，贝瑞特和黛阿蒙德合著的“经验引起的大脑变化”收在《自然和行为的特性》一书中(旧金山，1974年)，117—124页(《科学美国》，1972 年 2 月号)。

现在在两个悬而未决的可能性中，3 只能二取 其一。使 X 被赋予特定的意义，比如说，“$\sqrt{2} \neq a/b$”，这里，a 和 b 都是相应的质数，正整数。这样一来，或者是对任何一个可观察的特定行为的描述都可以做为 Y，或者是没有任何特定的行为可以这样标明。如果是后者，在意义的鉴定上，3标明“空洞”，如果是前者，在真实性的检验上，3 标明“错误”，所以3失败了。

让我们试图重复一下，行为主义者主张中的真实性因素。为什么 3 没有能够通过真实性检验？实际上，使 1 和 2 的联系看起来似乎合理的原因是

4. 在 t_1 B 相信 X 命题。

事实上是 1 要求 4！然而，这并不一定说对于 X 命题的信念一定导致某种特定的可观察行为，比方说，对 $\sqrt{2} \neq a/b$ 的信念 就是如此。尽管如此，仅仅为了论证上的方便，我们承认很多有意的施加条件是得到满足的——例如像 B 想公正地证实其信念之类的非行为性施加条件，B 和他的对话者约定：把某一个特定的行为 当 作 证 明 $\sqrt{2} \neq a/b$，而 B 正确地理解了“你相信 $\sqrt{2} = a/b$ 吗？”的

提问，等等——情况可能是 1 是真实的，4 是真实的，但 5 是错误的。

5. 在t_1B 表现Y行为。

其中"Y" 是证明$\sqrt{2}$ ≠a/b的行为。也许 B 的注意力被一只蝴蝶给吸引了，他根本就没有做出反应。或许，不论是 B还是我们都无法对 B 为什么表现 Y 行为做出解释，但是，他确实没有表现。即使所有提出的条件都满足了，Y 没有出现的假设也是天衣无缝的。

试图通过去除所有的施加条件(这也许会使其必要性丧失)——有意的和无意的——来平息事件的办法，实际上使 5 成为 4 分析的一部分。试想

6. 有一组外显行为 Z，如果对于B 关注而坦率的反应，所有有意的和无意的施加条件都在t_1得到满足了的话，那么B 无法在t_1时表现出Z行为的可能性趋于零。

让Z意味着"证实 X命题"，那么 4 要求 6，但 1 要求 4。因此 1 要求 6。并且，那里包含了行为主义者对 3 偏爱的真实因素。它把哲学上有争议的

问题公之于众，比方说，对于任何X来说，Z是否是有限的。这个观点保留了那个敏感的观念，即行为是学习和相信的证据，而不是“学习”和“相信”含义中的一部分。

但是，1和2之间最有趣的联系孕藏在2需要1的假定之中，界定如下：

7.对每一个行为Y来说，至少对应着一个信念X，如果A在t_1对B施加条件Y，那么A在t_1教x命题。

让我们考察一下约翰·B·华生的经典实验，在试验中华生对阿尔伯特，一个9个月大的天真孩童施加条件，当给他看一个毛茸茸的兔子时，他就被吓得哭起来，后来，只要是任何相似的玩艺，他就哭。(这看起来，像是一个施加条件要求的范例，这不仅仅是因为它出现得早并在2的形式中得到了简捷的描述，而且是因为它引起了厌恶。然而，如我们所希望的那样，华生的确成功地使阿尔伯特摆脱了条件反射的不良影响，那个压抑的实验没有在他的心头留下任何阴影。① 关于从

① 这一实验，各种关于学习理论的教科书多有报导，首见于《实验心理学杂志》，第三卷(1920年)1—14页。华生自

1 导出的 一致的教的要求要说些什么呢？华生要教给阿尔伯特是吓人的东西？以及从 4 导出的要求：在t_1的时候，阿尔伯特确信兔子是吓人的东西？

我看不出教的要求和信念的要求如何能够被否决。我们是不是要说 9 个月的孩子不可能具有信念？那么 9 岁的孩子会怎么样呢？仅仅因为阿尔伯特没有经过有意识的反思过程获得其信念并不能说他没有学习，在相应的学习要求中，华生在阿尔伯特学习上的责任也不能不被承认。

正是个人责任的因素把二者联系起来的，而这点也是实验心理学家十分坚定但又默默地否认的。如果我们以当代行为主义者(那些超越 自 由和尊严的人)所认为最恰当的方式来表达施 加 条件的要求，那么我们应该这样说，是视觉刺激——带毛的兔子——还有听觉刺激——婴儿脑后敲击铁板的声响——的同时呈现，造成了阿尔伯特恐

己所做的带图片的通俗解释见于他的《对婴儿和儿 童 心理学意义上的关注》(纽约，1928 年)。他对指控 其 实 验残酷性的自辩很清楚了。“如果通过它们的帮助，我们可以驱除恐惧，那么付出的代价就是值得的。”过去15年的经历满足这一条件句了吗？

惧的条件反射。同理，我们也可以说正是那次经历(如果你能想象的话，就重复数次!)使得阿尔伯特相信毛茸茸的东西是吓人的。

那么，我们如果假定7是真实的，我们能够保证在"苏"的孩子中没有信念要施加条件吗？当然，我们无法保证。我们所要求的是，任何成年人都不要努力控制Y行为，只要存在着X信念，对孩子施加条件Y，就建立了孩子逐渐相信X这一命题的真实性。也就是说，"苏"一定要禁止实验心理学家接触孩子，而且"苏"中的父母一定要警惕。在孩子到达能够有意识地，批评地接受信念的年龄之前，应该避免施加条件技术的使用。再强调一遍，这并不意味着"苏"中的孩子就不能通过施加条件来接受很多信念，例如：某种声音和气味代表食物，接触火会感到疼痛，父母的怀抱有着温暖和安全的"海洋般感觉"(oceanic feeling)。但是"苏"中的父母们不会人为地努力在孩子的心目中树立这些信念。婴儿逐渐相信那些事情，是做为婴儿自身存在的一种结果——在一个还存在着其他主客体的世界里，他既是主体，又是客体。

对信念施加条件

对"苏"的限制尚未提出任何概念性的问题，你必须扩展你的想象力以覆盖一个物质环境，在其中，在孩子们不以过高的比例被杀死，不至于威胁到集体的生存的条件下，孩子们可以自由地探索。然而现在，一个更为严肃的问题被提出来了。因为、思考、反思，念头这些概念本身就是施加条件的对象。几乎所有的实验证据都和那个要求无关，但是否定这个要求将意味着否定一般的进化论观点，在进化论中施加条件的现象是可以得到解释的。所谓一个吸烟者对吸烟后果的看法应该和他对烟的形象、感觉和念头所形成的条件反射区分开来的说法是让人难以接受的。怀有吸烟的念头就是引出一个条件反射。

让我们尽可能用进化论的语言来思考这一现象。于是，信念的"固定"就被看作头脑中不同的信念如何被感觉的机能。事实上，对人类来说，一个饥饿的人总是倾向于在头脑中想象食物，这并没有什么进化上的优势。但是，当可以在山谷里得到食物，而他又觉得食物在山谷里这个想象是正确时，这就具有了极大的进化意义了。这就不仅仅是想象了，这是一个信念，它组织起其他

想法和动作，把它们导向一个获取食物的行动。而把这一信念引入饥饿者的意识域的力量，和把一只饥饿的兔子的前爪引向斯金纳箱的杠杆的力量是相同的。

是不是询问一下"苏"中的超人，他们学习如何通过明晰，有意识的反思来检验那些(主要是无意识地)通过条件作用获得的信念吗？再者，问一下他们学习运用他们的判断力批评性地检验他们的信念吗？如果这么做是痛苦的他们还坚持这么做吗？不管是"苏"中的人还是其他什么人类都不可能仅仅因为想要改变其信仰而改变。正如威廉·詹姆斯所说的：

> 有一些概念，当我们的思想刚刚接触到他们令人恐惧的外观时，我们就往往像受惊的马一样逃开了。

但是詹姆斯紧接着给我们避开不愉快观念的能力限度做了界定：

> 我们的意志可能受到的唯一抵抗是这样的抵抗，是这样一个概念，它要求受到全面的关注。关注它是意志行为，而且是唯一的

内在意志行为上（下划线是原文所加。）

如果对经过条件反应建立的信念的带有批评性的检验是技能和意志之事，那么通过智力活动来教授那种技能并通过练习把那种意志变为一种稳态的习性应该说是可以达到的。对这些技能和习性批评性的检验不仅止于食物采集：如果山谷被证明是荒芜的，我们能依靠进化的成果从头脑中抹去食物在山谷中的信念。这个检验是关于他人头脑中的信念的。对恋人来说，亲爱的人爱着他(她)的信念如此坚定，以致于它扫荡了其他所有相反的证据，除非这一信念被一个可怕而又令人生厌的信念——即爱人不再爱他(她)了——代替了，否则，不管这种信念显得多么靠不住，愚蠢的恋人也要推翻那些相反的证据，尽管这么做意味着他必需怀疑所有的感情的证据。

所以，在"苏"中和在我们中间，教师和学生的情况也是这样的。当 A 向 B 解释了(•_)的时候，对 A 来说，B 弄懂了(•_)的想法几乎是无法抗拒的。而对 B 来说，A 赞许的微笑的力量是如此之大，

---

① 威廉·詹姆斯：《心理学的原理》（纽约，1890年），第二卷567页。

它逼得尚未明白的B说出了"我明白了！"这句话，B从他一开始有意识地说假话，到最后变成了他对自己智力状况的错误信念的诚实表达。A的脸上流露出来的"证毕"的大功告成的神情对B的犹疑不决发生了什么影响？索罗门、艾什的经典试验表明，群体压力对判断力的作用在每天数千例的实验中结果都是相同的，在其中学生不顾理由和证据而接受错误的信念，教师为他们自己对学生水平的错误评估而感到忧伤。① 相互理解的力量作为强化剂，过多地导引我们接受一种交流程度的假象。

那么，"苏"中的人做些什么呢？他们只被委派参加满足L和P的智力活动的教学。但是，作为人类，"苏"中的人倾向于接受由强有力的强化物施加条件所建立的错误信念，这种强化物总是在智力活动的内在心理气氛中活动。好吧，如果承认施加条件在智力生活中的威力是重要的，那么，不要把这种力量错当成万能的也是同样重要的。如果我们在施加条件造成深深的积习以前，

---

① 见S·E·艾什的文章"群体压力在判断变形和失真上的作用"，选自斯旺森，纽康姆和哈特利合编的《社会心理学文选》(纽约，1952年)，2—11页。

我们可以相当轻易地超越施加条件。通常伴随着清嗓子的技巧，我们都发展了洗脑子的技术。“现在，让我们看一看，嗯，我的确弄明白这个证明了吗？……这些指示了吗？……他的解释了吗？……她的论据了吗？”我们并不把学生的“我明白了”当作他懂了的决定性证据，这不仅仅因为，很不幸，在我们中间，是他想让我们相信他明白了，而事实上他却并没有明白，而且还因为，经过强化的偶然性很可能使他相信他自己明白了许多，而事实上却不是如此。检查我们相互理解程度的技巧的可靠性令人怀疑，尽管它们曾经使很多不理解行为受到惩处。然而，我们的测验，试题等等的确使我们能对相互的理解做一个相当不错的估计，而且，你当然还可以为苏创造出更为有效、更为人道的测试技术。

如果施加条件是动物生存不可回避的事实的话，(这其中也包括人类之间的相互交流)，我们在限制施加条件在“苏”中的有意使用时，一定要小心地措词。让我们说，任何被 2 最自然，最容易地描述的教学交会都是被禁止的，除非：(a)相应的教的要求 2 也是正确的，并且(b) 在 1 所标明的事件中，AB携手用最高的理性标准检验 X

——在B 的年龄和经验所允许的范围内。以上这些限制禁止：

8.A对B施加条件使之相信X命题。

在上面的陈述中，A 试图在X没有经过 A 和 B 之间互动的最高理性判断标准的检验之前，就试图使 B 相信X。有了这个附带条件，让我们允许心理学家回到“苏”社会，好让他们帮助 A了解施加条件的现象，以帮助他防止下意识地使用它。

多维限定的灌输

施加条件是生物存在的基本事实，而灌输却不是。确切地说，“灌输”是我们用来描绘在教学互动中抽取出来的某些特征的术语之一。人们不能想象一个不存在施加条件现象的人类社会，但是人们却不必想象一个“教育”和“灌输”之间没有区别的社会。对于人类有史以来的大部分社会来说，那个区别简直就无法理解。因为“灌输”和“教育”之间的区分要以思想的标准和要接受这些标准批评检验的实在信念之间的区分为其前提。苏格拉底就是由于在人类信仰的所有领域里坚持这一区分的绝对的，关键的特性，而对他所处时代的雅典

社会起了不安定作用，他最终以败坏青年道德的罪名而被迫饮鸩身亡。思想的标准和实在信念之间的区分并不是人类社会必不可缺的。但是，一但它出现了，它就不会被忘记。从长远的观点看，也不可能被压制。

正是在和那个前提区分的关系上，我把教的特定意义和灌输进行了对比。至此为止，我使用灌输这一术语是作为容纳违犯教的道德和逻辑标准的错例的容器。由于我这样使用这一术语，我必须向我的教育同行们道歉，他们已经成功地把"灌输"的用法限定为一种相当特殊的方式，在其中，作为一般意义上的教可能不能满足特殊意义上教的标准。由于某些原因，有必要把灌输和指挥、迷惑、欺骗、"洗脑子"、吓唬人、宣扬、宣传以及其他A可以使B不经充分理性反思就相信X的方法区分开来。但是在它们也分享了灌输的主要特点的意义上，我们可以把它们看作灌输的等同物。如果我们以丧失使概念充满趣味的精微之处为代价，我们可以把那些主要特征概括为四类：

(i)内容：对灌输(indoctrination)的分析必须始于教义(doctrine)的概念，接着导向"docere"，即拉丁语的教。教义不是可以偶然从经验中学到的

信念，它们必须被教授；事实上，它们以为了有效的指导而形成的系统为其特色。马克思主义，毛主义、罗马天主教就是作为这样的教义系统浮现在我们脑际的。然而在使教义的体系化方面，他们和几何学、语法并无二致。它们都是从古希腊接受现存的系统，以便更有效地被教授。

然而，教义体系在两个非常重要的方面区别于语法、几何学和科学理论。首先，一个教义、按照安东尼、福禄的说法，是“这样一种信念，若不是假的，至少也不知道它是真的。”① 像福禄所解释的，那是一个教义真正价值的最起码的特点。更主要的一点是，一个教义系统并不能对实在信念和下一级的检验信念的标准做出一个干净利落的划分，而语法、几何学和其他科学理论（至少那些经历过理性重建的）却可以明确地，清晰地显示出这种区别。教义系统没有公式化，以便检验那种信念的基本标准，先是从那个系统的信念中分离，随后再运用于其中。只有做过了此种分析和检验之后，才有理由证明一个教

① 见 A·G·N·福禄的“灌输和教义”，收在A·斯努克所编的《灌输的概念》一书中(伦敦，1972年)67—92 页。

义系统被认为是真实的要求。

其次，与几何学、语法和科学理论的目的有很大的差别，一个教义体系是为了引导一个人的生活道路，当我们试图达到第二个目的的时候，我们可以用前者来解决在前进路上遇到的具体问题。一个教义体系的主要功用是教给我们，人生的目的究竟是什么。只要表现出一种它所提供的人生目的和我们所居世界最主要特性之间的关系，那么它就发挥了它的功效。正是这点使得教义体系有力量引导人类行为。有谁不愿意他的或她的人生目的和事物本质相符合？借用C·I·刘易斯的名言来说，缺少和现实联系感的生活，其本身毫无乐趣所言。教义体系的意义在于使它们的信徒们很轻易地牢牢把握住终极实在：你自愿放弃怀疑的。

(ii)目的：当 A 在 X 中灌输 B 的时候，A 想使 B 以一个真正的信徒相信其教义体系基本原则的方式，使 B 相信 X。不论 A 在持有某种意图时带有何种程度的意识或自我意识，这种意图将在 A B 之间互动的各个侧面发生重大影响。

但是，一个信徒是如何信仰其教义的呢？J·P.怀特说“不可动摇地”，这当然有对的地方。① 但

是，我觉得更为有趣的情况却是对教义持有极大的灵活性，以及对批评和反驳很明显的(仅仅是)开放性。信仰者被教以在深层次上为其教义辩护，在这点上，与其说像海登堡，倒不如说像库图佐夫。灌输者的意图就是让他的学生对这样一个世界有所准备，在其中他的信仰总是受到危胁，相反的信仰不是被看作扩大和丰富精神生活的可能的真理，而是被当作应去战胜的危险。这种意图渗透到教学交会的每一个细节之中：B的问题必须给予及时而带有结论性的回答，任何一点犹疑的痕记都要抚平、冲净。当A实现了其追求的目标时，B学成了一名在争论中难以对付的敌手和在共同探究中一名毫无希望的无能儿。

(iii) 方法：灌输的特殊技巧我们都很熟悉，在此无须再重复。问题是这些技巧是否基于某种特定的教与学的理论，或者以这样一种理论为其前提。答案是：并非完全如此——它更像一个扩展了的比喻，在人们关于灌输的谈话中常常用到它，不管是朋友还是敌人都在使用它：教就是在学习者

---

① J·P·[illegible]，"灌输和意图"，见I A 斯努克所编《灌输的概念》[illegible]页。

的头脑中种植信仰。在这个事物有机的——或者说几乎是植物学的——观点看来，如果一个教义体系的基本信念能够种植在孩子们的头脑中，它们就会扎根、生长、扩张，为今后的学习提供有机的结构。以宗教问答手册和信条训练儿童直到他们只字不差地牢记了其内容，这一过程可以比作种子深植于沃土之中；适当地种植，每一粒种子可以把土壤中的养分转化为强大的生命力。植入孩子头脑中真理的种子，就像生于水畔的小树，成长为献身于教义的成年人的坚定的、牢不可破的信念。

人们必须假设，自从人类开始考虑这些问题。关于学习与生长的思考一直伴随着我们。但是，其后试图将那种比喻的说法变成一个具有真实价值的理论的努力，几乎都是劳而无功，尽管那个有机比喻的痕迹始终存在于福禄贝尔的心理学以及英美开放教育的思想意识之中。这表明在灌输和那个智力发展的有机观点之间，并不存在着必然的、逻辑的联系。那正是从《旧约》的《箴言》——"养大一个孩子"——到 A·蒲伯的——"当枝桠横斜时……"——在那个有机观点中，很容易将灌输实践合理化。一但它消失了，灌输者将会找

一个替代物，是力量，而不是观点造成的灌输活动。①

(iv)控制：文献在把教师的控制作为灌输的一个显著特色这一题材的表现上是沉默的。对于一个人来说，作者们似乎假定，不用考虑任何关于教与学在其中发生的社会制度的情况，就能够清楚地区分灌输和教。如果人们问询的目的是使一个要求，"A 以 X灌输 B"的真实性具备必要且充分的条件，那么在所有那些我们会毫不犹豫地冠以"灌输"的情况中，否认力量与控制的事实，就显得太奇怪了。这种情形下，无论是在(旧时代的)天主教会学校，苏联的"马克思、列宁主义"课程中，还是无论在其他什么地方，确确实实表现出了控制的特色。更确切地说，在那些实例中——我们极为倾向于把它们描述为一个以"A 以 X 灌

---

① 苏联的教育家们倾向于认为道德教育具有社会变量的功能——具有儿童所归属的群体的特性。但是，他们却用从巴甫洛夫到鲁利亚一直统治苏联心理学界的机械联想主义的术语，来描述其他类的学习。把P·M·雅克布森的"不同年龄儿童道德倾向和道德判断研究"和D·B·艾尔柯宁的"学习过程的心理学研究"作一个比较。以上两篇文章(主要)收在弗雷德、艾伯林所编"苏联教育：苏联杂志文选"中(纽约，1964 年)，第一卷。

输B”为其形式的教学交会——结果是A 被假定具有力量和权力(尽管这一假定必然是错误的)对B进行惩罚和奖励，不仅因为他使B 成功地接受了X(X是A试图在B 中根植的信念)，而且还因为B 的一般行为——也就是说，那些与构成他们互动焦点相关和无关的行为。但是你会辩驳说：那种我们极愿意描述为“A 教B 平面几何学”的情形也是如此。不错——这就是你永远不能确证后者却偏偏不是灌输的原因。而如果在满足L 和 P 的条件下，A 在向B 阐明A 原理，我们就可以肯定没有发生灌输。

简而言之，“灌输”并不像“教”这一类术语，通过在日常世界的使用，使自己圆满地、顺利地和其他术语建立了相当确凿的关系。因而，通过语言学上对其用法的仔细分析来固定我们对灌输概念的理解，收获不会很大。其实，我们应该考察一下使灌输和教之间的区别成为可能的历史条件。如果一个文化，不承认在其文化之外有着相反的信念体系的话，那么它既不会有灌输的概念，也不有灌输的实践。十有八九，也不会有一个显著的教的概念：“docere”(拉丁语，教)一定长期潜伏于“dicere”和“ducere”之中。(但那也仅仅

是推测。关于这类文化，我们找不到比《创世纪》中伊甸园纪事更确凿的资料了。）

灌输和教概念上的区别在人类历史上出现得很晚。一个社会要注意到其他文化的存在，需要努力保护我们的孩子不受他们的影响；这才出现了灌输，而教是完全淹没在其中的。只是后来，当实在信念和信念中的理性标准之间的区别在思维的其他领域中出现的时候才能反回来运用于教。最后，在那个概念上的区别成为实践的可行指导之前，一个社会一定要使其教育活动程式化，使社会决策能够依据教育政策进行。罗马立法对演讲学校的规定清楚地表明了这种区别。社会阶层，通常意义上的驯良，和智慧是这类教育的标准，其中某些社会意义的概念可以经得起理性的推敲。弗雷德里克大帝会同意启蒙之风吹拂贵族学校。但也仅此而已。

在 19 世纪 30 年代，许多美国教育家，由于需要，或者由于感到需要以受到威胁的民主原则灌输年轻人，他们感到了困惑。困惑的缘起是由于他们处在要把灌输是丑恶的这种信念灌输给儿童这样一种悖论之中。在我们更为开明的时代里，我们倾向于把我们的政治原则放入一个二重

选择之中，或者它们是不惧怕威胁的，否则的话，它们就不值得保存。不管怎么说其影响见诸于所有法律文本，还没有人认真地提出，所有未来的公民都以美国民主原则进行灌输。事实上，我们已经到达终点了。我们不再指出某种信念对我们的社会秩序如此重要，以至于我们必须用它对我们的青年进行灌输。我们不再指出任何个性，智力或社会阶层的孩子特别需要灌输。我们抛开了所有清晰的差别，仅仅和我们进行教的机构模式保持一致。我们的机构的模式是由那些认为学校的教理应具备上面描述过的灌输的四大特征的人们提出的(按修正论历史学家的看法，是相当有意识地提出的①)。很显然，试图用那种模式铸出有独立的智力和富于责任感的年轻一代简直是愚蠢，我们年复一年在干这种蠢事，其社会代价超过了我本人的评价能力。

同样难以估价的是，改变学校教育形式，使之从其基本结构来说，不再是一个灌输的机构了。但是，由于"苏"的帮助，我们也许可以看到从教

① C·凯列尔，P·维奥拉和J·斯勃林合著的《危机的根源：20世纪的美国教育》(芝加哥，1972年)。

学实践中剔除灌输的途径。它可以阐述为，如果教被限制在满足 L 和 P 的智力活动的范围之内，就不会发生任何灌输。阐述需要两个阶段。(i) L 取消灌输的内容，(ii)P 取消灌输的方法和控制。灌输的行动方式被取消以后，灌输的意图也就不复存在了。

L 不需要任何灌输的内容

如果在一个智力活动中，A 必须表明为何要求 B 接受 X的理由，那么实在信念和其标准之间的区别就被引入了互动。而且一旦引入了，那个区别就不可能局限于任何既定的水准之上。X 必须在理性标准上予以满足的标准 Y，本身也可以成为一个实在信念，也要接受怀疑。并通过诉诸于 Z，以求得批评和证明，等等。

如果你刚好现成有一个合适的对象，让我来通过演示一个你在家中就可以很方便进行的小小教学实践来说明这一点。任何一个可以进行初等代数运算的人都可以成为试验的对象，但如果此人对数学一窍不通的话，实验恐怕就要流产。

试验的目的是阐明下面两者之间的区别，找出一个符合 I 的例子并不像第一眼看上去那么简

1. A 教 B 证明"$\sqrt{2}\neq a/b$"

(其中 a 和 b 是不包含公因数的正整数)与

2. A 向 B 证明"$\sqrt{2}\neq a/b$"

单。要做到这一点要具备我们所仰慕的中学的优秀数学教师的技巧和洞察能力。首先，你得从学校的教科书中——大概是《新数学》的七年级 课 本，以及传统系列的十一年级课本，——找到证明的例子，研究它直到你胸有成竹了。然后，你找一个你可以(通过强制或哄骗)使他进入你的教学活动，扮演一个学习者角色的对象。而且你必须小心谨慎地进行证明，一次一个步骤。你必须十分警觉，注意你的对象究竟是在想什么，他思想上怎么开的小差，他想什么呢，他是否承认你证明步骤中的原则，等等。经过鼎力合作，你使你的对象，B，达到了他的目标，并使得下面的命题为真：

3. B 已经学会了证明"$\sqrt{2}\neq a/b$'

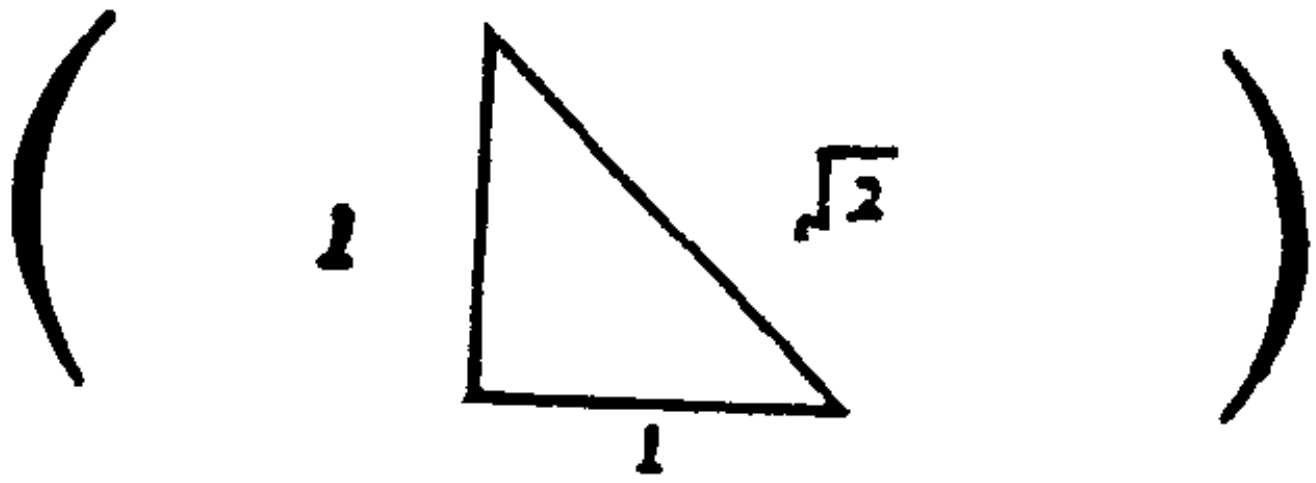
甚至可以说

4. B 已经学会了如何证明"$\sqrt{2}\neq a/b$"。

如果你有幸找到一对象，你会发现你这次的经验，

即便不是你生活经历中最动人的一幕，也将是真正令你满意的。当你的对象自己在底线上写上“证毕”的时候，你会体会到很强烈的功成圆满的感觉。就像常人说的，“好极了”。

提供 3 的例证则完全是另外一回事。这次，第一步是看一看 B 是否倾向于相信所有的实数都可以表达为a/b，而在通常的情况下，并不需要以批评性的眼光检验这一信念。我们大多数的人在日常事物中所使用的数字都可以这样表达。在古代毕达哥拉斯派相信，存在就是在这样的比率中存在，对他们来说，“存在的即是合理”的信条具有实实在在的含义。任何一个不知道$\sqrt{2} \neq a/b$的人(这和记起一个人曾是上面两个真实句子，形式 3 和形式 4 的对象很不一样)，他愿意发现他所倾向相信的关于数和比率的结果，他将会倾向于相信任何在数轴上有固定位置的数字能够以 a/b 的形式表达。由于$\sqrt{2}$是一个数字



因此，他将倾向于相信$\sqrt{2} = a/b$

这样，你的对象要完成这第一步的基本条件就不是动力，而是方法、机智和思考。没有一个人对他自己所持有的关于数字和它们特性的信念(大多数是未经检验的)会完全不感兴趣。它不大可能成为极其强烈的欲望，但除非他已逐渐相信他的头脑已处于不可救药的混乱程度，以至于无法正确地进行数学思维的时候，他还是颇乐于此道的。在关于"教"对于一个人影响他人思想的方式上有严格限制这一点上已有相当多的论述了，但对于在"教"中何者构成了良好的方法却落墨甚少，或者说没有。你正是凭借着机智灵活使得B毫不内疚和不带窘迫地承认，他倾向于相信$\sqrt{2}=a/b$。

向某人证明某事的所有前提条件都在这里了，某人倾向于相信$\sqrt{2}=a/b$，而事实上$\sqrt{2}\neq a/b$可是证明的过程将是和刚才经过的步骤完全不同的过程。第一步的自相矛盾——$\sqrt{2}=a/b$的错误假设——早在它被提出来之前，甚至在它被对象"看到"以前，就将被感觉到了。甚至在仅仅教B证明的过程中的推理原则尚未进入意识以前就成为了争论的诱因。的确赋予教的努力以形式的基本逻辑原则〔(P→～P)→～P〕，在你真使

用它向某人证明某事的时候，它本身也必须接受检验，而不仅仅是假设。

那么向 B证明$\sqrt{2}\neq a/b$的目的是什么呢？它至少要证实

5. B知道$\sqrt{2}\neq a/b$

但是5 并不能独自成立。你可以通过让B计算$\sqrt{2}$的小数值直到 100 位，仍然不能发现一个循环节或终止小数的办法使 5 成立。那将通过归纳概括和大家所希望的心理上的确定性，确立 B 相信$\sqrt{2}\neq a/b$的基础。然而要向B证明$\sqrt{2}\neq a/b$还需证明

6. B知道N$\sqrt{2}\neq a/b$

其中N必须意味着：假如计算机算出了$\sqrt{2}$的小数值，那么B 必须知道计算机犯了错误。此外，你（正在扮演 A 的角色）一定要知道某些事情

7. A知道 N$\sqrt{2}\neq a/b$

当你开始着手向B 证明$\sqrt{2}\neq a/b$时，7 也要接受反诘。最后教学努力的目标存在于6和8的结合中。

8. A 知道B 清楚 $\sqrt{2} \neq a/b$

或者说 2 要求 6 和 8 的结合。

（我认为 2 也要求 7，但我看不到什么简便的办法可以击败我们的想象可以轻而易举带来的反证。）

现在，假设你关于无理数特殊性质的知识仅限于从教科书中学到的那些东西，那么，你要是在阐述结束之前收回你对 7 的要求，那就太奇怪了。你和B会逐渐知道 $\sqrt{2} \neq a/b$，就像你知道 $E=mc^2$，知道一个非欧几何的三角的内角和大于或小于一个平角等等。但是，不管是你还是B 都不太可能获得在第一阶段干净利落地写上“证毕”时所得到的快感。

从这个小试验中我们可以获得这样的教益，当 A 对 B 进行智力活动(•)时，A 把他所有的背景信念——所有的假设，预想的前提，或者其他任何使他把(•)当作被智力活动(证明，阐述解释，精确描述等)的对象的东西——都置于一种危局，接受互动中的相互检查和批评。除非B 分享了那些背景信念，否则其智力活动事件常会以失败告终。而且即使成功了，也要把这些背景信念提升

到意识域，使之接受未来的批评检验。正是这种逻辑上的开放性使得柏拉图所著的《苏格拉底对话集》中的结尾是开放性的。

在事件结局时并不进行积极强化，这意味着它们不可能是任何依赖对行为施加强化条件而使它自身正常运转的机构的准则：这为进行智力活动的逻辑准则和学校存在的心理基础之间的冲突提供了另一个例子。

当然，在"苏"中，没有这样的机构存在。在那里 1 不是教的活动而 2 是，因为只有在 2 中我们才可以肯定没有灌输的迹象出现。

也许，正如拥护灌输的自由主义者告诉我们的那样①，孩子们根本就不可能通过理性检验来相信某些事情，因为他们缺少必要的背景知识。甚至就像让·皮亚杰在他精力旺盛，著述甚丰的一生中一直试图证明的，儿童的年龄限制他所能达到的理性运演，甚至感性运演的能力。②

---

① "我所建议的……是坦率承认学习必须从权威的和灌输的环境中开始……"见威利斯·摩尔的文章"灌输与民主方法"收在斯努克前面引过的著作中，第 97 页。

② 让·皮亚杰的著作图书馆中随处可见。他的所有著作都关于这个小注所涉及的问题。那些对其哲学感兴趣的人，不妨先读一下他新近出版的，很受欢迎的小册子《心理学与认识论》(纽约，1970 年)，特别是其中的2、3、4章。

好吧。儿童无法基于理性相信的事物，我们就不要试图向他证明了。他不能理解的，我们就不该试图向他解释了。他不能想象的，我们就不应该试图向他形容了。他脑子跟不上的，我们就不该向他讲述了，等等。但是，我们一定要十分小心，不要把“现在还不”错当成“不能”了。

P消除灌输式方法和控制

(ii)在一个智力活动中会建立什么样的社会关系呢？很可能在这几页中，“A对B施加条件(•)”被用来指出一种教学关系，在其中，A的角色是一个拥有信息、知识、认识、技巧以及由于拥有这些东西而带来的权威和力量的占有者，而B的角色由一个恰好缺少这些东西的人来充当，这样B在教学关系中处于一种从属的地位。当然，这只是一种不确定的解释，它源于一种企图把教和教室里的社会关系联系起来的倾向。然而，比方说，如果我们恰巧在思考法庭，和在那里发生的智力活动，我们很可能一开始就做出颇为不同的假设。当一个证人向陪审团叙述其经历时，或当一名被告向检查官解释其行为时，两例均为

"A向B 进行智力活动 (•)",在这种情况下都不能说 A 和B 相应分属于较高和从属的地位。或者在行医看病时，病人向医生描述其病状，医生为病人开药方，同样，像这样的智力活动也没有在 A和 B 之间建立一种纵向等级秩序。

这也没有建立债务关系——某种由于未完成的交换而带来的特殊义务。B 可以向 A 索要有关信息、指示、指导或是解释。通过巧取豪夺，B 可以违反 A 的意愿从 A 身上获取这些东西；也就是说 B 可以掠夺 A 所知道的东西。但是中介在消失。B 可以乞求或行窃于 A，但是他借不到在智力活动中交流的那些东西。因此，尽管他也许很感激，但他不欠 A 什么。

当然，事实上，满足 L 和 P 的智力活动只存在于人类中可能存在的最契合的心灵关系之中，因而，它的确激发了所有具有自我反省能力的造物对其所持有的某种普遍义务的直接意识。在所有人类冲突中，我们都应具有坦率、明确和善意。但在智力活动中，四处可见对这些行为准则的暂时偏差，这种情况也是正常的。假如我们用杜威苦口的术语来描述这个有活力的概念的

话，① 再进一步就是虚心（openmindedness），就像杜威所说的，较之张开嘴，虚心更像张开肛门，前者是由一个直接意愿行动完成的，而后者却是使人处在某种姿态等待行为发生。A 在向 B 解释(•)，后者理解它很困难。如果 A 是虚心的，他也许会放弃他关于他自己和他的世界的概念体系的一个中心信念——也就是说，他相信他自己理解(•)的信念。A 会因为 B 扭曲了他的意识而向 B 表示感激吗？虚心不是一种让人舒服的态度，但是在智力活动这种态度是必要的；对 A 来说可能比对 B 更为重要。

出于这些考虑，我们可以会得出结论，即智力活动没有创造出任何特定的社会关系：它不要求任何特定的角色期待；参予其活动的准则仅仅(但要保证)是一般的道德和逻辑原则。因此，智力活动可能可以和所有社会关系和谐并存。其中包括我们上面界定过的灌输。那么我怎么能肯定在“苏”中没有运用任何灌输控制和方法呢？

我们不是总能通过观察来识别一个既成的互动是否是灌输。假定，在符合 P 的情况下，B 想

① 约翰·杜威：《我们如何思考》(波士顿，1933 年)，30—31 页。

知道他的祖先关于上帝的信仰，假定他相信，他在A的教的实践中充当学生的角色——学习语言、做祷告、聆听布道、背诵教义信条等等——将逐渐帮助他了解他祖先的信仰。假定A知道B参加教学互动的原因，并且A为了帮助B了解他所想知道的东西，向B讲述、展示、诵读、唱颂歌以及祈祷等等。假如B岁数恰好是一般说来可以接受宗教灌输的小年纪，一个外部的观察者就不能把这个智力活动事件和灌输区分开来。那么，难道这二者就不可区分了吗？

唯一可行的区分办法就是问B，但是，没有一个特定的回答本身可以判明其是否是灌输。假定B被问道他为什么参加宗教布道和礼拜，他回答："为了知道祖先关于上帝的信仰"，那么我们能否区分他是否在接受灌输呢？在我们进一步问，"他们所信仰的是正确的还是错误的？"之前，我们是不能区分的。只要B没有理解这一个问题的关键之点，灌输就一定在进行。但是只要弄懂了问话者的原意，就足以驳斥关于灌输的指控了。B不必有能力回答这一问题，弄懂了这一问题的关键之点意味着承认在关于上帝的信仰中有特定的理性标准，而B没有必要有能力表达这些标准并进

步运用这些标准检验他的祖先的信仰。

这一教学交会的后果可能是 B 有权声称：

G：我知道我的祖先关于上帝的信仰。

命题 G 并没有把 B 交付于任何一个关于上帝的信仰，它和下列命题形成了强烈对照：

G′：我知道我的祖先在做集体祷告时是如何感觉的。

B 关于 G 的声称只有 B 和他的祖先具有同样感觉时，才可能是真实的。但是，G 并没有让 B 相信，甚至也没有让他倾向于相信他的祖先所相信的同样东西。

（假定 B 的祖先，作为其宗教的一部分，无视他们随手可得的证据，相信太阳是比地球大得多的实体。在这种情况下，B 可以肯定：

G″：我知道我的祖先关于太阳的信仰。

不用说，G 不可以，而 G″ 可以“仅仅”作为“相信”的前导加以理解。）

现在我们来看一下 P，在智力活动中对简明

性的要求，是用认识目的述语来表述的。B想知道什么决定了A能够帮助B知道什么。只要这些目的是同步的(pari passu)，A的其他目的就不具有教的意义。在B想知道他的祖先关于上帝的信仰这一事例中，A想帮助B达到他的认识目的的打算与A持其他什么打算是不矛盾的，比如说：使B成为一名虔诚的信徒，使B把这种事看成荒唐的，使B偿付A的服务以及不用A所传授的信念的真伪问题来打扰他，等等。我承认，在实践中要想保证这些其他目的，不影响A帮助B了解他所想要知道的目的是十分困难的。但我认为，这无关大局。只要A向B提出的相信X命题的理由(即B的祖先如此这般相信)和A相信X命题的理由相同的话，并且，只要这些理由是以某种能够使人感到下一个问题("它们是使人相信X命题的适当理由吗?")的方式提出的，关于灌输的虚枉指责就不复存在了。

简明性原则P是否要求B意识到下一个问题的意义呢？如果我们持有某个目的前提是持有判断这一目的是否达到的标准的话，回答就是肯定的。(这一前提在第二章中是得到维护的。)持有某种认识目的前提是持有衡量这一目的是否达到的

认识标准，(其中)P 所能保证的是在 AB 之间所发生的互动中将不会阻止 B 对互动中所发生的事情独立运用自己的(B 的)判断标准。而这，(在 L 具备的条件下)将保证避免灌输。

对"苏"的限制

现在，我们终于可以回到"苏"中的道德教育的问题上来了。我们的离题对于反驳所谓灌输是不可避免的说法是必要。很简单，这种说法是错误的。在教的努力被给定许多其他限制的条件下，灌输才可能是必要的。比如说，一个社会希望它的年轻人获取那些理性无法为之辩护的信念；或者希望它的年轻人在他们到达具备理性辩护能力的年龄之前，接受某些理性可以为之辩护的信念；或者希望所有它的年轻人来相信那些如果不是出于被迫，很多人就不愿学习的东西。但是，想象一个社会，在其中，由于没有这些限制，因而也就没有灌输，这样一个要求并不过分。我们更需要想象这样一个社会，其中的每一个个体在没有把设想的信念放在批判意识之下进行检验之前，都小心翼翼地避免对这些信念施加条件(也就是说避免通过对特定行为施加条件来建立

设想的信念)。这条原则在逻辑上是一致的,(当它被运用于那些赞同它的人的行为上时)它又具有灵活性,它是所有对"公正"或"诚意"做出合理分析的必要前提,因此这条原则应该在全部宇宙的人际关系中观察到。因此,没有任何先天的理由可以说,这一原则在"苏"中不适用。

我们必须承认和面对某些疑问:我们不是建立了一个仅仅能在特殊限制下被想象的社会了吗?设想如此一个限制其儿童培养方式和教学的社会,实际上可以建立人类生活必须的有效的生产关系和相应的社会关系,这种说法和我们的社会学、心理学常识不矛盾吗?

从社会学的角度来讲,这一点无庸赘言。我还不知道有哪一种关于社会结构的理论哪怕试图对这点加以限制。假设对教的实践提出的限制被我们采纳了,想象一下这对社会结构发生什么影响,那将是一个相当有趣和重要的社会学想象力的练习。我不能从这样的推理中想象出任何具体的结果,因为推断的结果对某些人从政治上说是不可接受的,因为我们偶然或大量地接受错误信念对他们来说是有益的。(比如说,现存的财产分配在道德意义上是公正的,这种观念就是一例。)

从心理学角度来看，存在着更为严峻的挑战。某些精神分析学家认为，超我的非理性活动是获得具有责任心的成人人格的必要条件。超我的非理性压抑是否被认为反映了(恐怕更好的词是“表达了”)非理性的信念这一点不十分清楚，因为精神分析学家，一开始就对认知的、智力的或理性活动的力量在控制行为中的本能的或原欲的力量的能力抱有一种一般说来藐视的看法。而且，精神分析学家中的强硬派很可能反对想象一个对教进行限制的社会，按照强硬派的观点，“苏”中的个体不可能长时间地监控冲动，以建立一个可行的社会。

我们还在重犯的一个错误是希望越来越多的公民能发展一种成熟的道德，一种已经以经验带有批评性地检验过的道德，而不是像孩子那样，首先受控于一种在恐惧和战栗的基础上产生的严厉道德。①

我们为什么要接受贝特尔海姆的观点呢？它

---

① 见布鲁诺·贝特尔海姆的“道德教育”一文，收在南希和特德·席泽合编的《道德教育》一书(麻省，坎布里奇，哈佛大学出版社，1970年)，87页。

设定了一个文化意义很狭隘的“成熟道德”的定义，把它当作从恐惧和战栗中成长起来的道德，而不是把它当作从恐惧和战栗中分离出来的道德。没有必要做出这样一个令人反感违反天性的假设。再进一步说，我们怀疑这一观点背后所隐藏的道德冲动；看起来很合适不是吗？心理分析矫正了强硬派的缺点——这里指由于童年恐惧和战栗造成的无能。这种观点的起点在于道德使得恐惧和自身利益之间未得到解决的内部冲突理性化，我们很想知道贝特尔海姆在写这段时，在他的内心是由什么统治的。用他自己的术语来表述就是：他的看法作为反对想象的一种征兆，而不是论点来接受检验。

道德发展的必要阶段

看起来要消除那些蕴含在对道德发展最新研究之中的对想象的限制不是一件易事。劳伦斯·科尔伯格以及他在各地的同行的长期研究，似乎已经揭露了一个事实：在道德发展的阶段上，只有一个唯一的确切的顺序，现在似乎还不像要在这一顺序上发现任何重大的偏差。而这顺序中的早期阶段与我们为“坏”中孩子们所设想的那性

的，自我批评式的互动并不符合。这一证据等于说建立一个"苏"式的社会对人类来说是不可能的。①

但是，可能性的界线决不能仅仅从经验中得出。我们所要求的是一个理论，它不仅可以解释现实中发现的规律，而且可以解释在其他条件下可能被发现的假设。(实验室的重要性就在于此：在实验室里，研究人员可以建立不同的条件以检验由他的理论导出的假设)。但科尔伯格进行理论研究的理论框架实际上并没有确凿地，有说服力地完成这种功能。② 为了公平起见，除了其他的事情以外，我在这里要提出两个相当严格的要求作为这一理论的先决标准。首先，在形式上这一

① 科尔伯格和他的助手们著述甚丰。有一个很合适的资料来源是哈佛大学心理学系出版的杂志上的文章的影印合订本：L. 科尔伯格《道德发展与道德教育论文集》(1973年春)。

② 参阅劳伦斯·科尔伯格的文章"从'是'到'应该'：在道德发展的研究中自然主义错误是怎么犯下的以及排除之途"，收在希奥多·米歇尔所编的《认知发展与认识论》(纽约，1971年)，151—231页。关于对科尔伯格理论态度的批判，参见史蒂芬·图尔明的论文"在心理发展中的阶段，概念"，载于同书的25—60页。图尔明在57—60页的评论对发展理论形式上的弱点是十分中肯的。还请参阅库尔特·贝尔刊载在《哲学杂志》上的评论。70：18(1973年，10月25日)，646—648页。

理论是正确的，并且一定要经受经验的检验，这就要求，证实与理论相一致的假设的结果与证实与之相左的假设的结果应该是完全不同的。① 其次，它在直观上要显得是正确的：理解了理论所陈述的以后，叫人禁不住说一声："没错，就应该是它"实验心理学的强化理论就相当圆满地满足了这两个标准。但是不管从什么角度上说，关于道德发展阶段的界线的可能性的理论都谈不上。

由于我们缺少另一种观点的理论基础，我们应该(或者说，在我看来应该)把科尔伯格和他的同行们的研究看作对文化人类学儿童研究的贡献，而不是把他们看作道德发展可能性的界定者。如果像他们所声称的，他们所发现的阶段顺序是所有儿童所必然经历的，而无须顾及他们走了多远，走得多快，他们获得了何种成熟的性格，也不论他们怎么样偶然地想到了他们自己道德发展过程中的进步——简而言之，假如这种顺序是如此普遍的话——那么，我们就一定要假设"苏"中的孩子也要经历这一顺序的发展，尽管我们必须设想"苏"中的孩子们的真实思想感情和那

① 参见卡尔波普尔的文章"水桶和探照灯：两种知识论"(牛津大学出版社，1972年)341—361页。

些通过包含着恐惧和战栗的方式获得信念的孩子们的一定是大相径庭的。①

也许，我们甚至不妨对时下风行于心理学家中间的皮亚杰—科尔伯格式的阶段论采取某种稍微不恭的态度。正当关于儿童权力的问题进入法庭和明智的成年男女的意识领域的时候，“科学”在儿童感性的、理性的以及道德上思维的缺乏质量，这决不仅仅是巧合。在适当的时候，我们很可能把“发展的阶段”与“阴茎嫉妒”看成十分相似的东西：作为一个由占支配地位的群体所使用的错误概念，它被用来“证明”把另一个受压抑的群体看成具有不完全人格的说法。

许多关于道德发展的有趣研究经受了实验心理学从不同理论角度的检验。② 对这些研究的细致分析，将会对“苏”中的儿童，在其限制所允许的教学活动中，与信念俱得的习惯和性格特征的种类提供具有建设意义的假设。而且，这些涉及实验心理学之处应该得到确认：我们毫无理由怀

---

① 这种态度，我觉得，很像 R·S·彼特斯在《道德发展：为多元论辩护》(收在前面引证过的米歇尔所编的文集中，237—267 页)一文中的观点。

② 大量的理论探讨在德里克·赖特的《道德、行为的心理学》(哈孟兹沃斯，1971年)中得到了很好的分析和概括。

疑我们称之为“苏”的社会有其现实存在的可能性。很显然，以下的假设也没有任何(形式)逻辑上的不一致性：有一个社会，在其中，关于信念的指导活动局限于满足 L 和P 的智力活动以及受到监督并保证了学习者自由和意愿的练习。

一个语言的论据？

当然，最棘手的难题是最后一个。一个反对想象“苏”的真正强有力的论据将会是一个语言上的论据：如果标准语言的中心谓语被赋予一种道德感，那么，除非某人已经通过以这些词汇的用法从外部控制他的行为的方式学习了这些词汇，否则的话，在行动中他就不能体会“正确”、“应该”、“必须”诸词的力度。而这样一来，我们所设想的那种“苏”中的道德教育不仅对人类将是一种灾难，而且在语言上也将是荒谬的。按照这种分析，“苏”中的道德语言将同盲人国中颜色判断处于同样的境地；词可能会以某种词汇的形式出现，但没有人会真正地理解其含义。有了此种语言学的基础，贝特尔海姆博士的强硬路线和科尔伯格的发展顺序理论确实应该相当认真地对待了。

这一从语言上引出的论据的麻烦在于它是一

个公然的预期理由。同样的辞汇在一个语境中取其特殊的“道德上”的含义，而在另一环境却仅仅取其“技术上”的含义。这样一来，“应该”就应有其道德上的含义，如下：

A：你应该去看你的正在病中的朋友，你答应过要去看他。

也可以仅具有技术上的含义，如下：

B：你应该在轴上加一个固定垫圈。

现在在 A 和 B 之间有明显的区别，但有一点却并不明显，那就是他们之间的区别是以声称它们代表了“应该”的不同意义为其特色的，A 的任何逻辑后果都可以在 B 中找到它们的对应物。如果 A 对于这句话谈话的对象是适用的，那么它也同样适用于任何处在同样地位的人。但 B 的情况也是如此。同样的道理，很难说 A 会被认为比B 更有行为的指导意义。使 A 中的行为改变的理由也同样适用于 B：“我不能去那里”(A)或者是(B)“我没有固定垫圈”都同样有效，等等。

当然，很多人的确对 A 抱有深厚的感情，而

对 B 却毫无感情可言。而且，那些对 A 抱有很深厚感情的人很可能是通过恐惧和战栗懂得诺言的神圣性的。但是预期理由主张这种情感的存在证明了“应该”这一词的道德意义。对于这两种意义的要求没有任何逻辑上或句法上的基础，甚至没有我为“教”的两种意义提出的有限的语法基础，也就是两种不同类的动词适用于不同类的语法范式的论据。前面两种情况在实践上没有什么区别，它们都是语言直接影响行为的例证。

那么，我们就向宣称我们不能设想一个像“苏”一样社会的语言学基础告别了。关于他们的孩子不通过恐怖和战栗就进行学习，不用经过一无所知的阶段就进行学习的理论并不意味着他们学不到任何鉴别规范语言的道德意义的知识。①

---

① 很显然，论证的过程要比上面这几句话所能指出的要复杂得多。要想证明每一个术语在语言中都是单义的简直困难极了：但是，现在看来，大多数论据规范谓语的“双重含义”的观点都是站不住脚的。参见罗杰·沃特海默所著《意义的含义》(纽约，1972 年)，特别是 187—201 页。假如我的观点偶为愚者一得的话，沃特海默关于注意他的论证是“耽误时间”的说法就错了。一个人在其道德教育理论中制定道德谓词是唯一的意义，是重大的。

所有道德教育理论的中心问题

现在是践约的时候了(你说"总算到了"),我们在本章的开始就许愿说,发明"苏"将会用一个省时省字的网把论点提出来。有了它们的帮助,我们将会发现可以比较轻易地解决两个(几乎可以毫不夸张地说)界定任何道德教育理论的问题。(i)那个久负盛名的"道德教育佯谬"。(ii)道德教育中的"知道"问题。现已表明:有一种观点兼有以下两个特点:第一,它同时证明了"苏"社会并为"苏"社会所证明;第二,它同时解决了所有道德教育理论中的两个传统问题。但是在我们提出这个观点之前,让我们先确保我们已经把传统问题阐述清楚了。

(i)道德教育的佯谬(The Paradox of Moral Education)

当很多年前,我在伊利诺大学和福斯特一起工作的时候,我们使用了"道德教育佯谬这样的说法来指一种教育目的和教育手段之间所特有的一种不平衡。这种观点是如下表述的:

> 道德教育或者是无效的,或者是不道德

> 的，二者必居其一。如果要想让一个儿童按你的道德理论要求他学习的方式去行事，那就要求你以你的道德理论所禁止的方式对待他；如果不用非道德的方式对待他，保管他长大以后，连什么是道德所要求的，什么是道德所禁止的都分不清楚。

这一道德教育佯谬所提出的挑战，很显然，是任何道德教育理论都不能忽视的。

像在其他许多地方一样，在教育哲学的领域我们也要感谢 R·S·彼得斯，是他把道德教育的佯谬引入了公开讨论的讲坛。那么彼得斯所考虑的道德教育佯谬是怎样的呢？

情况是这样：假如发展那种有理智地，有智慧地，并具有相当程度的自主性地行事的人类是我们所希望的话，那么儿童成长的严酷事实就向我们指出，在儿童成长的大部分岁月里，他无法分享这种生活方式，同时，也与把这种生活方式传递下去的适当方法无关。①

---

① 参见 R·S·彼得斯《理性与习性》，道也数育伴谬》，初版，1963 年，转收在伊兹列尔·谢夫勒编《哲学和教育》（波士顿，1966 年）一书中，351 页

要按这种说法，关于道德教育倒没有什么十分自相矛盾的了。我们假定青蛙也有思想、语言和道德教育。青蛙中的智者可以说：

假如发展那种坐在池塘边捕吃蚊子的青蛙是我们所希望的话，那么青蛙成长的严酷事实却揭示，在蝌蚪变为青蛙的大部分岁月里，它无法分享这种生活方式，同时，也与把这种生活方式传递下去的适当方法无关。

其他的青蛙也许会由于这一发现而悲哀，但谁会把它当成佯谬呢？①

使道德教育于我们成为佯谬，而于青蛙却不在话下的正是由于以下严酷的事实：儿童的成长绝对没有表明任何关于一个孩子分享一个理性、智慧和自主的生活方式的能力。只是通过某些理论对那些事实的阐释，才使得彼得斯推断儿童与传递这种生活方式的适当方法是无关的。这里"适当"的方法一定是指理性地、智慧地和有主见地。这就使得那个佯谬与上面的阐述十分相似：如我们没有承诺把理性和自由原则看成我们对待所有

① 这个论点我在什么地方听到或读到过，但是，真该死，我记不起出处了。在此，我向它的主人道歉。

人的原则的话，那么我们不把这些原则推及儿童就算不上是自相矛盾。但事实上，我们做出了这样的承诺，而且，儿童也是人(在某种意义上蝌蚪倒不是青蛙)，因此，看起来，我们只得不按照我们认为是适当的方式来对待孩子这一事实就使我们感到有些矛盾了。

彼得斯在亚里士多德的著作中发现了这一佯谬的暗示，但这中间差得很远。亚里士多德无须和西格蒙·弗洛依德和让·皮亚杰的理论打交道；这样，他也就无须搞出任何关于儿童如何发展他们习性的种类和质量的可供选择的理论，按照他的道德行为的理论，习惯的种类和质量构成了善行的绝对必要背景；这些习惯构成了“稳固的，不可动摇的品格”(《尼科马可伦理学》第二卷第4页)。亚里士多德理论的自相矛盾之处在于看起来它要求一个人变得善良起来之前就是善良的。

有句话说得不错，通过公正的行动造就公正的人，通过节制的行动造就节制的人。不做这些事情，没有人有希望成为好人(同上，II，4)。

但就在这之前，亚里士多德说过，一件事要做得公正，就要按照公正人的方式去做它。其中，这

意味着行动必须来自，并表现为一种坚定的品格，这样一来，一个人在他刚迈出去第一步去获取某种品格之前，他就得拥有它。这就使我们稍有点不明白了，一个好人是如何造就的呢？“要变成一个好人实在是太难了”，在柏拉图的《普罗塔哥拉》中解释了苏格拉底对西蒙尼德斯的评注。对亚里士多德来说，这句话与其说是道德上的争斗，还不如说是逻辑上的难局。

像卡泽彼得斯(还有其他人)所指出的，只要“习惯”的用法被正确理解了，亚里士多德式的佯谬是不难解决的。①亚里士多德假定道德者——他把他们称为“人”——可以通过对某些特定活动的清醒思考，来改变他们的习惯；亚里士多德实践理性的观点坚持认为：清醒地思考某一行动就是按照理智所要求的去做。没有人能在一朝一夕改变他所有的习惯，但同时，也没有什么习惯是不可改变的。不管怎么说，亚里士多德承认了以下的事实：一个上学的孩子，只要他具有节制和信心的稳定习惯，他就是走在通向一个好人的道路

① 见 A·卡泽彼得斯的文章“什么是道德教育的佯谬，”收在唐纳德·阿恩斯汀所编的教育哲学学会会议记录《教育哲学》上(1968 年出版)，177—184页。

上。但是，人类的幼年和成熟如何具体地影响了人的品格，对于这点亚里士多德是不感兴趣的。

但是，彼得斯的佯谬在亚里士多德的佯谬被解决以后依然存在。就像卡泽彼得斯所说的，“除非在儿童发展的事实上有一个奇迹般的改变，或者是在道德要求上发生戏剧性的变化，否则的话，我们就不能解决这一佯谬。”① 卡泽彼得斯在这里看起来追随彼得斯过于紧密了。这个佯谬究竟藏在什么地方呢？是在静默的，严酷的事实领域吗？如果是这样的话，我们就永远别想认识它了。是存在于我们的道德理论和人类发展的事实之间的逻辑上的不相容性吗？如果是这样的话，理论就错了：“应该”还应包含着“能够”。如果我们的道德理论要求我们以实际上不可能的方法对待儿童，那么，理所当然我们就应该修改这一理论。

---

① 引自卡泽彼得斯的同一篇文章。当“开放学校”运动中出现道德教育的佯谬这一问题时，在凯瑟琳·摩根的文章“社会化，社会模式和开放教育”中(收在《哲学和教育研究》，8:4，278—314 页)，对其进行了细致和有说服力的分析。我是在完成论述以后看到她的文章的。我们之间的主要分歧在于一个人应该多么严肃地看待不同社会科学分支的研究(和基于研究的理论)。恐怕我过低地也过高地估计了这些研究。

但那并不是我们所寻找的谬误。实际上，谬误就隐藏在我们的文明生活的概念中。请注意，一个关于道德发展的心理学理论不是——像彼得斯以及其他心理学家所设想的——一个对严酷事实的科学概括(甚至可以说"重构")与其说它是儿童成长的道德理论，倒不如说它是指导我们应该如何对待儿童的实用的理论。在我们文化中，那些占统治地位的，大男子主义风行的理论，从《旧约》《箴言》到S·弗洛依德和L·科尔伯格都把儿童看作文明大门之外的野蛮人。但是使一个理性的，自主的文明成为可能的粘合剂却是基于这样一个在所有道德理论中都存在的假设：规则适用于所有人。而使我们感到很窘迫的是，很明显，儿童从很小的时候起，他们就是人了，并且居于文明大门之内。不管怎么说，把我们现行社会的某些道德准则运用在儿童身上，不是在促进理性和自主。那会促使成年人在他们的行动中运用不适当以至荒唐的方法对待儿童。因为我们现行的道德准则中保留了很多野蛮时代的遗风(例如，惩罚的运用）很明显，把这些准则未经修改就运用于儿童那是不公平的。所以我们就发明了道德发展理论，指出对待人类的适当方法与儿童无关，

这样，我们就努力证明以个人可以容忍的方式对待儿童是公正的，尽管毫无疑问，这种方式是错误的，不适当的。

这一佯谬的解决要靠与孩子们打交道的每一个个体为他自己制定策略。恐怕要在人口和资源取得一定平衡，每一个孩子一旦被接纳为一个社会成员，就获得全部道德身份之后，这一佯谬才能在社会的水平上得到解决。

不管怎么说，哲学上的意义是很清楚的。道德教育佯谬的本身实际上是一个道德问题，它只能在具体的行动中得到解决。“但是”，像亚里士多德所抱怨的：

……大多数的人不去干这些事情，而是躲进理论里，觉得自己是哲学家了，并可以通过这种途径使自己善起来(同上，II,4)。

有些其他的事情也是这样，不是吗？

(ii)道德教育中的“认识”

道德教育佯谬遇到的问题，道德教育中的“认识”概念也遇到了；二者的问题是它们同处在一个已经承认理性是道德行为和教的必要条件的

理论之中。如果理性不是道德教育和道德行动的必要因素，那么道德教育就可以简单地解释为使儿童在特定的条件下按照特定的方式行事。你教孩子不要上街，孩子知道了不上街。教的目的和结果可以用纯粹的行为主义的术语来表示。一个以行为主义为基础的道德教育理论简单地通过取消"知道"这一词汇解决了这一问题。

但是，这一"结论"对任何把理性当作教和道德教育必要条件的理论都是不适用的。因为叫孩子别上街，不能算作是教孩子不上街上去(特定意义上的"教"),除非在与孩子的互动中受到某些理性基本原则的限制。像马丁所说的：

> 我们可以说，(这些)限制原则……具有逻辑意义，它们不像是社会规范或习惯，倒更像是游戏的规则，它们限制了教的活动，如果有人违反了它们，它就不是，也不可能是在教。①

在本书中提出的理论把这种一般立场导向了它逻辑上的结论。如果教在特定意义上可以和它的赝品区分开来，那么在互动中的学习就一定要

---

① J·R·马丁《解释、理解和教》(纽约，1970年)，92 页。

求知道。但是，现在问题来了。如果你训练一条狗(并且狗学会了)不上街，那么你就可以说它知道不上街。可能你想说一个孩子(经过训练也可以学会并知道不到街上去)。但是，那你就不能把那种训练和学习当作任何道德教育的组成部分。让我们把对比变得更鲜明一些，我们不能说任何一个人、孩子或成年人，他或她能知道如何诚实地讲话和公正地判决；尽管我们还是认为这些美德是后天习得的，而不是天生的。说一个人学习诚实地讲话和公正地判决是有意义的，我们本该认为说 A 在教 B 诚实地讲话和公正地判决也是讲得通的。但是，由于 B 不可能知道这样行事，于是 A 也就不能教 B 如此行事。很明显，任何人都不能被灌输或施加条件来诚实地讲话或公正的判决，因为实施这些美德都要求一种自觉意识和自由选择的品质。

可能有人认为，说“知道做 X”这样的表达法只能形容不会思维的生物的非内省行为的说法不过是一种语法上的偏见。事实上，在“知道做 X”的使用过程中的确免不了少许含混与口语化的倾向。但是，这决不仅仅是一种偏见，因为只要当

我们试图思考一下这一表达法的含义，甚至就像不要上街去这种事情的含义时，它就一无所有了。有一次我因没有及时答复一个急件而遭到斥责，我辩解说我忘了看我的邮箱了，得到的回答竟然是："你知道天天查看邮件的！"我当时不能，现在依然不能弄明白她这句话是什么意思。是说我知我应该天天查看邮箱吗？我非常愿意承认这一习惯的价值，而且从那时起，我就努力在我的行为中建立这种习惯。但是，折磨我的不仅仅是这个，我被强迫要知道。而且很肯定，她说的不仅仅是我知道如何查看我的邮箱。可是，说我确实，或者说应该知道去做某事的确切含义是什么呢？说我的狗知道不到街上去，意味着它要么不上街，如果它被迫或被诱上街的话，那将是很可怕的很可能被重新套上锁链。但是，我的粗枝大叶与对她批评的解释对不上号。但我也的确知道查看我的邮箱，因为在我没有查看我的邮箱的时候，并没有什么关于查看邮箱的事情我不会做。毫无疑问，我上司的批评表达了某种东西，但是它无助于对我的认识水平下一个真或假的断言。

道德教育中"认识"的问题正好把我们带回了米诺向苏格拉底提出的问题。看起来，人不能知

道诚实地讲话和公正地判决。从这里可以推出一个人不能把这些美德教(特殊意义上的)给他人，只要是灌输和施加条件被明显地排除于教之外了。而且，这些美德当然也不是天生的。《米诺篇》中得出结论看来只有看神的旨意是否有意让我们有幸习得它们，现在还没有什么把自己委身于理性的道德理论能对这一问题作出较好的回答。

"苏"人的道德教育？

但是在"苏"中没有道德教育的佯谬，也没有道德教育中的"知道"问题，这样一来，如果我们承认了"苏"存在的可能性就承认了解决以上两个问题的可能性。这一结论可以分解为以下四个命题：

I. "苏"中存在着道德教育

I只是任何社会科学的基本公理的一个具体例证。所有能传宗接代、保证其存在的延续性的社会，在道德教育上都是成功的。那些假充内行的人说，"他们只是野兽，他们的孩子受不到任何道德教育。"在社会分崩离析的年代里，的确，某些孩子受不到任何形式的道德训练，但是反过来，

我们也不相信这样的孩子会有自己的孩子并把他们抚养成人。这些孩子更象哈洛所说的猴子。① 帮助这些孩子恢复人性的努力在人类力求保持其人性的历史上留下了许多极为沉痛的故事。② 但是，那些我在上面提到的假内行们并不是在谈论社会秩序混乱的后果。假内行们是在说"他们"，那些属于另一个种族或社会阶层的成员。但是，事实上，常常是(或者说总是)那些被假内行称之为"野兽"的人们在建立促进人类生活所必需的生产和再生产关系上是颇有成效的，而那些假内行们在这两点上通常都是无能为力的。③

所以，不管我们还要用"道德教育"指其他什么东西，我们起码要把它当作父辈和子辈之间的一种教学关系，通过这种关系，子辈可以成为下一代的教育者、父亲和供养者，依此类推。这样一来，承认"苏"是一个可能的社会就是承认I。

---

① 艾伦·M·施里尔，哈里·F·哈洛和弗雷德·斯托尼兹所著《非人类灵长目的行为：现代研究趋向》(纽约，1965年)。

② A·C·玛卡伦多：《生活和工作》(莫斯科，外文出版社，1963年)。

③ 参见J·P·玛库安德：《威克福特之点》(波士顿，1939年)。

II　在满足 L 和P 条件下的智力活动对道德教育是足够的。

当你看到你因此不得不承认II时，你可能希望撤回你对“苏”成为一个社会可能性的暂时默许。但是，它确实跟着来了：如果道德教育是社会延续的充分条件的话，那么反之亦然。如果在“苏”中进行的唯一教学互动是满足 L 和P 的智力活动，并且，如果“苏”构成了一个可能的社会，那么II就一定是真实的。

关于这个可能的社会的本体论和认识论上的状况这一问题过于庞大，我们很难在这最后几句话把它解决了。要想象或实现一个社会的物质环境和心理环境之间存在着强烈的互动，我们所生存的物质环境和社会环境限制了人类的想象力。这样，在某种意义上，可能的社会的领域较之偶然想到的社会是无限宽广的。但是，不是任何可以想象的社会都是可能的社会。一个孩子可以想象这样一个社会，它是通过从卷心菜中长出婴儿来增加社会成员的数目的。那违反了我们关于生物法则的常识，但是，我们一定还要小心：假如只有逻辑上和物理上的限制，如果我们想象一个社会愿意做任何必要的事情制造卷心菜中的婴儿

的话，我们也很难把孩子们的幻想当成绝不可能的事情加以否决。但是，在一个社会中对每一个可能提出的问题都给予肯定的答复这样一个社会也是不可能存在的，不是吗？

请注意，II并不否认其中不发生智力活动的社会的存在的可能性，这样社会的存在的可能性使之成为道德教育的可能解答。我们可以为一个完全非理性的社会设想一种理性的理论，在这个社会中，人类全部的姿态的社会含义都超乎了有意的意图之外。这一社会中的每一成员，ex hypothesi（拉丁语：依照假设）都不能表达他的行动，但是，我们已事先假定在那一社会中，进行道德教育无需任何智力活动。在关于这类非理性社会的理论中，“道德的”和“功能的”两个术语可以结合起来，就像“不道德的”和“功能失调的”结合起来的一样。① 关于心理上和物质上是否存在着阻碍这样一个非理性社会实现的不可逾越的障碍，以及关于这样一个社会的内谐理论是否存在着什么逻辑上的障碍等问题，我无法回答。但是

① 参见多萝西·M·埃米特的文章“社会学中的功能主义”，《哲学百科全书》（纽约，1962年）第三卷256—259页，以及文献目录。

有一点是清楚的，如果有一个关于完全非理性社会的理论，那么，无论在这个社会中，还是在这一社会的道德理论中，道德教育中的"佯谬"以及"知道"问题根本就不存在。

但是，"苏"社会的情形并不是佯谬以及"知道"问题不存在，而是：

III "苏"社会解决了道德教育的佯谬

这并不是说"苏"中的成年人就不用那种用来对待成年人就被认为不道德的方式对待孩子了。他们对待孩子的方式可能相当可恶，但是，他们不能用某种假定的心理需要为自己辩护，更不用提什么"教学方便"了。彼得斯所说的关于我们社会中有良心的教育家的话特别适用于"苏"社会：

> 限定一种文明生活方式的活动、思维模式以及行为是很难控制的，隐瞒这一点是毫无意义的。这就是为什么教育者陷于困境而苦于无捷径可寻的症结所在。①

"苏"中的教育者要在满足L和P的智力活动的范

---

① R·S·彼得斯的文章"入门的教育"收在R·阿香博所编《教育中的哲学分析》(纽约，人文出版社，1965年)，107—108页。

围内解脱其困境；相反，限定一种文明的生活方式的活动，思维模式及行为，只限于在那种教学限制下，能够一代代流传下去的东西。作为结果产生的社会在总体上是否比我们的社会更加文明这很难说，但是，“苏”至少在一点上比我们的社会要文明无数倍；“苏”中的教育者不会说：“儿童……先是处于文明大门之外的野蛮人的地位上，问题是使他们进入文明之域。……①一个“苏”中的教育者既不能把儿童想象成为 tabula raza（拉丁语，白板——译注）也不能把他们想象成生长的植物和未驯的小马驹。不，一个健康的初生的婴儿是一个人类的成员，他的智慧的力量足以胜任对他的要求。随着孩子逐渐长大，他的智力也在增长，而对其智力的要求也要增加，从这一观点来看，永远没有必要由于教学的目的违反儿童的理性。

请注意，“苏”中的道德教育理论并不否认道德失误的可能性。一个“苏”中的成年人也会由于暴怒，由于坏脾气，或者为了取乐等等恶处或是羞辱一个“苏”中的孩子。但是，再说一遍，“苏”

---

① 同本书331页注，107页。

中的成年人不会为了证明这类行为是正确的，去求助心理学的“事实”，或去求助某些被假定受到保障的教的特权。(这类行为是否能在“苏”社会中被证明完全是正确的，得看“苏”社会中道德中的其他细节如何，这点我们还是留给“苏”中的人自己去干吧。)

我们一定要记住，我们所关心的那个佯谬是在一个道德教育的理论中提出来的，而且也一定要在这一理论中得到解决。“苏”社会是通过一个包括德育论的教育理论界定的。在这样一个理论中提出了一个问题：“我们怎样保证学到保证社会延续而必需的道德呢？”在界定此类社会的理论中是这样回答的，“通过满足 L 和 P 的智力活动的途径，仅此而已。”仅从最明显的地方设想，也就是说，假如满足 L 和 P 条件下的智力活动没有违反“苏”社会中的其他道德准则的话，那么这一理论就摆脱了道德教育的佯谬。

IV“苏”解决了道德教育中“知道”的问题

假如按照对道德教育的佯谬的严酷解答来看，IV号命题好象是错误的。情况如下：一个“苏”中的孩子可以学会诚实地讲话和公正地判决，但是，在“苏”社会中并不发生一个人教另一

个人诚实地讲话和公正地判断这种事情。让我们假定"苏"相信所有的人都应该持有这种信念；如果一个"苏"中的孩子偶然想到要知道他的社会中的人们怎么看待诚实和公正，可以有人向他解释道德准则，这样孩子就可以逐渐知道这些信念和情感是他所在社会的规范。或许一个孩子想要弄懂如何诚实地讲话(比方说，什么时候这样做会给他自己或他人带来痛苦)或如何公正地判断(比方说，由于个人的介入而导致的过分利益出现时)，在"苏"中可以像在我们中间一样，这些技能可以教授、学会和知道。一个"苏"中的孩子可以由成年人训练他这些技能——如果他这样选择的话——但是，在"苏"社会中，似乎没有任何地方可以发展某种特殊的道德感，也就是那种我们勉强解释为"知道我应该做什么"的认识。"苏"中的孩子将如何知道道德法则的外貌和限制，也就是被埃米尔·杜克海姆称之为社会存在基石的认识法庭(forum of knowing)的呢？一个"苏"中的孩子将如何知道那种菲利克斯·阿德勒当作所有伦理文化基础的，笼罩在可怖的庄严之中的道德律呢？一个"苏"中的孩子怎样才能被教会懂得关心道德法则或顾及那些规范呢？除非"苏"社会对

道德教育中"知道"问题的解答触及了人类行为的最深层动机，否则的话，那个"解答"就算不上是什么解答，起码不是对我们面临问题的解答。

"苏"社会中的道德法则

作为"苏"中的人们所受的教育的结果；或者，也许是由于他们没有受到施加条件和灌输的结果，他们关于道德语言持有相当旧式的观点。他们并不把"正确"、"好"、"义务"这些词看作控制自己或他人行为的"始元"词汇("Parent""words")①相反，当他们个人或集体需要做出抉择的时候，特别是当他们感到由于目的的分歧所导致的冲动或欲望之间的冲突时，他们把这种语言看作一种整理他们的想法的有效途径。这样，"苏"中的道德哲学不仅关系到使社会中的道德信念获得明确性和一致性(即关于什么样的行动是应该的，什么样的行动是不应该的一般信念)，同时也要保证这些信念借以构成的语言可以轻易地运用于"苏"中

---

① "始元"("Parent")一词的用法出自对某种被称为"交易分析"的人际关系的解释。例如，参见M·詹姆士和D·容格渥德合著的《为战胜而生：格式塔实验中的交易分析》(波士顿，1971年)，第二章。

个人和集体所面临的问题。

对于"苏"中的孩子来说，道德教育的结果是知道了他想做什么，在这里"我想做X"是一个以"我感到了做X，做Y，做Z的冲动……（此时此刻）这些冲动是势不两立的"开始的推理过程的终结。于是，转折连接"我应该做X，但是我不想做X"对"苏"来说代表了一个未完成的思维行动，其中，积极的冲动尚未经过细致的思考。在思维活动完成之后，"我知道我应该做"和"我知道我想做"就成了同义语。

于是，那些"自然地"倾向于用道德语言对儿童的行为施加条件的"苏"中的成年人抑制这些冲动，因为他们想让他们的孩子学会使用道德语言，把它当作一种指导他们学会（或发现）他们自己想做什么的指南。一个"苏"中的成年人不说"你一定要……"，"你应该……"之类的话。我们可以在对智力活动的要求中发现指导"苏"中成年人的道德信念：一个人可以告诉别人做X，但是一个人不能出示别人做X（不管是用英语还是用"苏"中的语言）。但是一个智力活动既要求告诉，又要求出示。

迄今为止，在对"苏"的解释中，有一个心理

前提被掩盖了。一个感到其冲动之间相互矛盾的孩子可以把这一矛盾提升到意识域，并把它理解为他想知道他自己究竟想做什么，如果这样理解的话，一个冲动之间的矛盾可以成为满足 L 和 P 的智力活动的契机。如果智力活动完成了，其结果就是 B 已经懂得了(逐渐知道了)他自己究竟想做什么。如果承认了那一心理前提，那么“苏”社会就已解决了道德教育中的“知道”问题。

问题的提出是因为“知道”看起来距离行动的动机如此之遥远。道德教育的目标并不纯粹是使 B 知道做什么，更不纯粹是让 B 知道应该做什么了(因为那看起来更加遥远。但是，B 的这种“知道”看起来是 A 在他对 B 的教的活动中所能做出努力的全部后果，因为如果打算使 B 确实做 X，就得侵犯 B 的自由和意愿了。但是，A 可以通过正确的方法努力帮助 B 发现 B 想做什么，如果事实上，B可能想知道他 (B)想做什么的话。

一个“苏”社会的道德教育理论一定要建立在对究竟什么是 B 想知道的分析上，使得他的想知道成为满足 L 和 P条件下的智力活动的契机。这一分析将不是轻而易举的。愿望的逻辑本身就已十分复杂了，在这又加上了一个认知判断的混合

物。日常英语已有现成的区别。B 说："我知道我感到了做 X 的冲动，但是 X 是我真正想做的吗？"这是一个 B 想知道他想做什么的例证。B 可以说："我相信在保证W的情况下，我想做X。"或者"我相信由于 R 的原因我想做X。"这两句话都(可能是)完全判断，并且它们是相关的，尽管我不能这么讲。这就是需要分析的那类事情。"我想相信我应该做 X，但我知道我应该做 Y"(尚)是一个不完全判断留给 B 一个开放的天地去弄懂他想(应该)做什么。总之，说 B 想弄懂他究竟想干什么并没有什么明显愚蠢的地方。

但是，A应该把什么样的智力活动模式带入冲突之中，使得他可以教，或者说可以帮助 B 了解他(B)想做什么呢？"苏"人在实践中已经解决了这一问题，或者说，在我们假定他们组成了一个社会的时候，就已经这么假定了。如果对我们来说，道德教育理论中的佯谬和"知道"问题确实是真正的问题的话，也就是说，是我们想解决的问题的话，那我们最好仿效"苏"人的榜样。对吗？

供进一步阅读的参考书目：

ARCHAMBAULT, R. D., ed., *Philosophical Analysis and Education*(London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1965).

BANDMAN, BERTRAM, and R. S. GUTTCHEN, eds., *Philosophical Essays on Teaching*(Philadelphia: J. B. Lippincott Company, 1968).

BARNETT, GEORGE, ed., *Philosophy and Educational Development* (Boston: Houghton Mifflin Company, 1966).

BROUDY, H. S., R. H. ENNIS, and L. I. KRIMERMAN, eds., *Philosophy of Educational Research* (New York: John Wiley & Sons, Inc., 1973).

CHAZAN, BARRY I., and JONAS F. SOLTIS, eds *Moral Education* (New York: Teachers College Press, 1973).

DEARDEN, R. F., P. H. HIRST, and R. S. PETERS, eds., *Education and the Development of Reason* (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1972).

GUTTCHEN, ROBERT S., and BERTRAM BANDMAN, eds., *Philosophical Essays on Curriculum* (Philadelphia: J. B. Lippincott Company, 1969).

HOLLINS, T. H. B., ed., *Aims in Education: The Philosophic Approach* (Manchester: The University Press, 1964).

KOMISAR, B. P., and C. J. B. MACMILLAN, eds., *Psychological Concepts in Education* (Chicago: Rand McNally & Company, 1967).

MACMILLAN, C. J. B., and T. WHITSON NELSON, eds., *Concepts of Teaching: Philosophical Essays* (Chicago: Rand McNally & Company, 1963).

MARTIN, J. R., ed., *Readings in the philosophy of Education: A Study of Curriculum* (Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1970).

MISCHEL, THEODORE, ed., *Cognitive Deve-*

lopment and Epistemology (New York: Academic Press, Inc.,1971).

PETERS, R.S., ed., *The Concept of Education* (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1967).

PETERS, R.S., ed., *The Philosophy of Education* (Fairlawn, N.J.: Oxford University Press, 1973).

SCHEFFLER, ISRAEL, ed., *Philosophy and Education*, 2d ed. (Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1966).

SIZER, N.F., and T.R.SIZER, eds., *Moral Education* (Cambridge: Harvard University Press, 1970).

SMITH, B. OTHANEL, chmn., *Education and the Structure of Knowledge*, 5th Annual Phi Delta Kappa Symposium on Educational Research (Chicago: Rand McNally & Company, 1964).

SMITH, B.O., and R.H.ENNIS, eds., *Language and Concepts of Education* (Chicago, Rand McNally & Company, 1962).

SMITH, RALPH A.,ed., *Aesthetic Concepts*

and Education (Urbana: University of Illinois Press, 1970).

SNOOK I.A., ed., *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays* (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1972).

VANDENBERG, DONALD, ed., *Teaching and Learning* (Urbana: University of Illinois Press, 1969).

——, ed., *Theory of Knowledge and Problems of Education* (Urbana: University of Illinois Press, 1969).

BURNS, HOBERT W., and CHARLES J. BRAUNER, eds., *Philosophy of Education: Essays and Commentaries* (New York: The Ronald Press Company, 1962).

CAHN, STEVEN M., ed., *The Philosophical Foundations of Education* (New York: Harper & Row, Publishers, 1970).

MORRIS, VAN CLEVE, ed., *Modern Movements in Educational Philosophy* (Boston: Houghton Mifflin Company, 1969).

PAI, YOUNG, and JOSEPH T. MYERS, eds.,

Philosophic Problems and Education (Philadelphia: J.B.Lippincott Company, 1967).

STRAIN, J.P., ed., *Modern Philosophies of Education* (New York: Random House, Inc., 1971).

ARNSTINE, DONALD, *Philosophy of Education, Learning and Schooling* (New York, Harper & Row, Publishers, 1967).

BECK, CLIVE, *Educational Philosophy and Theory* (Boston, Little, Brown and Company, 1974).

BOWYER, CARLTON H., *Philosophical Perspectives for Education* (Glenview, Ill., Scott, Foresman and Company, 1970).

BRAMELD, THEODORE, *Philosophies of Education in Cultural Perspective* (New York, Holt, Rinehart and Winston, 1955).

——, *Toward A Reconstructed Philosophy of Education* (New York, The Dryden Press, 1956).

BROUDY, HARRY S., *Building a Philosophy of Education* (Englewood Cliffs, N.J., Prenti-

ce-Hall, Inc., 1954).

BROWN, L. M., *General Philosophy in Education* (New York, McGraw-Hill Book Company, 1966).

BRUBACHER, JOHN S., *Modern Philosophies of Education*, 4th ed. (New York, McGraw-Hill Book Company, 1969).

CURTIS, S. J., *An Introduction to the Philosophy of Education* (London, University Tutorial Press, 1965).

DUPUIS, A. M., and R. B. NORDBERG, *Philosophy and Education: A Total View* (Milwaukee, The Bruce Publishing Company, 1968).

GREEN, THOMAS F., *The Activities of Teaching* (New York, McGraw-Hill Book Company, 1971).

KILPATRICK, WILLIAM H., *Philosophy of Education* (New York, The MaCmillan Company, 1951).

MACDONALD, JOHN, *A Philosophy of Education* (Glenview, Ill., Scott, Foresman and Company, 1965).

PHENIX, PHILIP H., *Philosophy of Education* (New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1958).

SCHOFIELD, HARRY, *The Philosophy of Education: An Introduction* (London, George Allen & Unwin Ltd., 1972).

BRAUNER, CHARLES J., *American Educational Theory* (Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc., 1964).

BRUMBAUGH, R.S., and N. M. LAWRENCE, *Philosophers of Education: Six Essays on the Foundations of Western Thought* (Boston, Houghton Mifflin Company, 1963).

CHILDS, JOHN L., *American Pragmatism and Education, An Interpretation and Criticism* (New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1956).

MASON, ROBERT E., *Contemporary Educational Theory* (New York, David Mc-Kay Company, 1972).

MEHL, BERNARD. *Classic Educational Ideas from Sumeria to America* (Columbus, Ch-

arles E. Merrill Publishing Company. 1972).

PRICE, KINGSLEY, *Education and Philosophical Thought* (Boston, Allyn & Bacon, Inc., 1967).

FROST, SEVERE E., JR., *Historical and Philosophical Foundations of Western Education* (Columbus, Charles E. Merrill Publishing Company, 1966).

DIETL, PAUL J., "Teaching, Learning, and Knowing," *Educational Philosophy and Theory*, vol. 5(New South Wales University Press, 1973), pp. 1–25.

HARDIE, C. D., *Truth and Fallacy in Educational Theory* (New York, Teachers College Press, 1962). First published in 1942. Cited edition contains excellent bibliography prepared by B.P. Komisar.

HIRST, P. H., and R. S. PETERS, *The Logic of Education* (New York, Humanities Press, 1971).

MARTIN, J. R., *Explaining, Understanding, and Teaching* (New York, McGraw-Hill Book

Company, 1970).

PETERS, R. S., *The Concept of Motivation* (London, Routledge & Kegan Ltd., 1958).

——, *Ethics and Education* (Glenview, Ill., Scott, Foresman and Company, 1967).

SCHEFFLER, ISRAEL, *Conditions of Knowledge, An Introduction to Epistemology and Education* (Chicago, Scott, Foresman and Company, 1965).

——, *The Language of Education* (Springfield Ill., Charles C. Thomas, Publisher, 1960).

——, *Reason and Teaching* (London, Routledga & Kegan Paul Ltd., 1973). (A collection of essays, not a unified argumeut.)

SOLTIS, JONAS F., *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts* (Reading, Mass., Addison-Wesley Publishing Co., Inc., 1968).

SNOOK, I. A., *Indoctrination and Education* (London, Routledge & Kegan Paul Ltd., 1972).

WHITE, J. P., *Towards a Compulsory Curriculum* (London, Routledge & Kegan Paul Ltd.,

1973).

WILSON, JOHN, NORMAN WILLIAMS, and BARRY SUGARMAN, *Introduction to Moral Education* (Baltimore, Penguin Books, 1967).

英汉术语对照表

Assertive risk	论断风险
Behaviorism	行为主义
Belief condition	信念条件
Conditioning	施加条件
Critical	批判性
"Double-bind"	双重联结
Encounter	交会
Epistemic logic	认识逻辑
Ethics	伦理学
Indoctrination	灌输
Interaction	互动
Learning	学、学习
Lecting	智力活动
Lesson	讲授
Lucidity	明白性

Motivate	促动
Motivation	动机
Murphy's Law	墨尔菲律
Occam's razor	奥卡姆剃刀
Overdetermination	多重制约性
Paradigms	范式
PBTE/CBTE	因材施教式师范教育
Pellucidity	简明性
Practice	实践
Process	过程
Slave Boy	僮奴
System	体制
Table manners	饭桌风度
Teaching	教
Teaching claim	教的要求
Theorem θ	θ定理
Transactional Analysis	交易分析
Tutor-tutee	教师-学生

[General Information]
书名=新知文库　24　教育哲学
作者=BEXP
SS号=
加密地址=
页数=350
下载位置=http://book5.5read.com/300-55/diskjy/jy24/15/!00001.pdg

书名页
版权页
前言页
目录页
译序
作者前言
第一章　什么是教育哲学
第二章　教的类概念
第三章　教的特定概念
第四章　教的活动
第五章　道德教育：教的道德与道德的教
供进一步阅读的参考书目
英汉术语对照表
附录页